

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Představy dětí mladšího školního věku o pojmu kostel a jejich ovlivňování
zážitkem

Primary school students' preconceptions of church and their influencing
through experience

Tereza Velebilová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Představy dětí mladšího školního věku o pojmu kostel a jejich ovlivňování zážitkem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 19. 4. 2021

Chtěla bych poděkovat paní doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D. za velmi vstřícný přístup, podnětné připomínky a inspiraci při vedení této práce. Také bych ráda poděkovala své rodině za neustálou podporu při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá představami dětí mladšího školního věku o pojmu kostel ovlivňovanými zážitkem. V teoretické části jsou shromážděny poznatky vážící se k problematice dětských prekonceptů, jejich významu pro další učení. Práce popisuje doporučené postupy, jak s dětskými představami pracovat a zabývá se také faktory ovlivňujícími dětská pojetí. Další kapitola práce se soustředí na vymezení pojmu přesah a na to, jaký význam může pro děti schopnost přesahu mít. Dále je v práci popsáno propojení pojmu kostel s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, především v oblasti společenskovední a duchovní. Další kapitola se zaměřuje na problematiku společenskovedního učiva a kulturní univerzálie, které jsou nabízeny jako možné řešení této problematiky. V empirické části práce jsou popsány programy, v rámci kterých je u žáků rozvíjeno chápání pojmu kostel společně s návrhem na jejich inovaci. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů je zjišťováno, jaké mají žáci, kteří se zúčastnili interaktivního programu pro školy, porozumění pojmu kostel a co si z programu vybavují. Cílem práce je zjistit, co si děti mladšího školního věku představují pod pojmem kostel a s jakými dalšími pojmy si ho spojují. Z výzkumu s dětmi vedeného pomocí rozhovorů vyplývá, že děti si kostel nejčastěji představují jako budovu, kam se chodí lidé modlit nebo ho navštěvují z důvodu mše, křtu a významných svátků. Respondenti si v naprosté většině vzpomínají na zážitek z programu pro jejich třídu a vypráví o konkrétních místech, která viděli. Výzkum mimo jiné ukázal, že děti nemají vyloženě pozitivní ani negativní vztah k věřícím lidem a jejich přístup k nim se dá nazvat respektujícím.

KLÍČOVÁ SLOVA

žáci 1. stupně ZŠ, prekoncept, kostel, zážitková pedagogika, rozhovory s žáky

ABSTRACT

This diploma thesis deals with primary school student's preconceptions of church influenced by experience. The theoretical part summarizes the findings connected to the issues of children's preconceptions and their importance in the process of learning. It describes recommended techniques of working with children's preconceptions and it informs about factors which influence children's understandings. The following chapter concentrates on the definition of outreach and its value in children's lives. Furthermore, the thesis shows the connection of the term church with the Framework Education Programme for Elementary Education, especially in the section of spiritual and social studies. The next chapter focuses on social studies in general and also on cultural universals as a possible resolution of the issues in social studies. The empirical part describes lectures in a church for primary school students which develop children's understandings of the term church. The diploma thesis suggests an improved design as an innovation of the lectures. Children's preconceptions of church are researched through individual interviews with pupils. The aim of the diploma thesis is to find out what the primary school students' preconceptions influenced by the lectures in the church are like. The results of the interviews show that children imagine a church as a building which is used as a place for prayers, christening, a mass or as a place for celebration of important feast days. In most cases, the responders remember the experience of visiting the church and they can talk about the specific places they visited. The diploma thesis also shows that children do not have fully positive or negative attitude to religious people. Moreover, their attitude to religious people seems to be highly respectful.

KEYWORDS

primary (elementary) school students, preconcept, church, experiential learning, interview with pupils

Obsah

Obsah

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Dětská pojetí	13
1.1 Dětské poznávání světa.....	13
1.2 Pojem dětská pojetí	13
1.3 Strukturní charakteristika prekonceptů	14
1.4 Vznik pojmů a dětských pojetí	17
2 Diagnostika prekonceptů	19
2.1 Metody diagnostiky prekonceptů.....	21
2.1.1 Hlubkový rozhovor.....	21
2.1.2 Analýza žákovských prací	24
2.1.3 Pojmové mapování	25
2.1.4 Klinické interview	26
2.1.5 Didaktické testy	26
2.1.6 Dotazník	26
2.1.7 Projektivní techniky.....	27
2.1.8 Skupinový rozhovor	27
2.1.9 Ohnisková skupina	27
2.2 Výukové metody zjišťující prekoncepty.....	28
2.2.1 Brainstorming	28
2.2.2 Myšlenkové mapy	28
2.2.3 Vím - Chci se dozvědět - Dozvěděl jsem se	29
3 Ovlivňování žákovských pojetí	30

3.1	Proměny žákova pojetí.....	30
3.2	Zásady pro změny pojetí učiva	33
3.3	Podmínky pro změny pojetí	33
3.4	Přímé a nepřímé postupy	35
3.5	Novější pohled na změnu pojetí.....	36
3.5.1	Kognitivní konflikt	37
3.5.2	Scaffolding	37
3.5.3	Metakognice	37
4	Konstruktivismus.....	39
4.1	Individuální konstruktivismus	40
4.2	Sociální konstruktivismus.....	40
5	Přesah	41
5.1	Pojem přesah.....	42
5.2	Přesah vertikální a horizontální	44
5.3	Osobnost a přesah	45
5.3.1	Kojenecké období (0-1 rok).....	45
5.3.2	Batolecké období (1-3 roky)	46
5.3.3	Předškolní období (3-6 let).....	46
5.3.4	Mladší školní období (6-11 let)	47
5.3.5	Pubescentní období (11-15 let).....	47
5.4	Faktory ovlivňující rozvoj přesahu	48
5.5	Význam transcendování.....	48
5.6	Škola jako místo pro rozvoj transcendence	49
6	Rámcový vzdělávací program	50
6.1	Člověk a jeho svět.....	50

6.2	Osobnostní a sociální výchova	51
6.3	Výchova demokratického občana	51
6.4	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	52
6.5	Multikulturní výchova	52
6.6	Etická výchova.....	52
7	Začlenění přesahu do RVP	54
8	Problematika společenskovedního učiva.....	56
8.1	Společenskovední učivo	56
8.2	Kulturní univerzálie	58
9	Zážitková pedagogika.....	60
9.1	Zážitková pedagogika v České republice	60
9.2	Prvky zážitkové pedagogiky	61
9.3	Reflexe v zážitkové pedagogice	61
9.4	Motivace v zážitkové pedagogice.....	62
9.5	Spiritualita, duch a zážitková pedagogika	62
EMPIRICKÁ ČÁST		65
1	Výzkum	65
ČÁST I.....		65
1.1	Programy pro školy v kostelech.....	65
1.2	Programy v kostele Pražského Jezulátka	66
1.2.1	Cíle programů	66
1.2.2	Hádanky Pražského Jezulátka	67
1.2.3	Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka.....	68
1.2.4	Lidé z celého světa	70
1.2.5	Za tajemstvím klášterní krypty aneb Od začátku do konce.....	71

1.3	Využívané metody v programech	72
1.3.1	Motivace a aktivizace	72
1.3.2	Legenda	72
1.3.3	Diskuze	73
1.3.4	Zážitek	73
1.3.5	Reflexe	74
1.4	Využití prekonceptů v programech	74
1.5	Návrh na inovaci	75
1.5.1	Brainstorming v programu Hádanky Pražského Jezulátka	75
1.5.2	V. - CH. - D. v programu Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka	76
1.5.3	Myšlenková mapa v programu Za tajemstvím klášterní krypty	77
ČÁST II.		78
2	Metodologie výzkumu	78
2.1	Nástroje výzkumu a sběr dat	78
2.2	Výzkumný vzorek	78
2.3	Výzkumné otázky	79
2.4	Průběh rozhovoru	80
3	Analýza dat z rozhovorů	80
4	Interpretace rozhovorů	81
4.1	Co je to kostel?	81
4.1.1	Kostel	81
4.1.2	Lidé v kostele	82
4.1.3	Interiér kostela	82
4.2	Co se v kostele děje?	83

4.2.1	Mše a modlitba	83
4.2.2	Křest	84
4.2.3	Slavení svátků.....	84
4.2.4	Umění	84
4.3	Návštěva kostela	85
4.3.1	Školní akce	85
4.3.2	Rodinný výlet	86
4.4	Kdo jsou věřící lidé?	87
4.5	Děti a víra.....	88
5	Shrnutí	91
ZÁVĚR.....		93
Seznam použitých informačních zdrojů		96
Seznam příloh		101

ÚVOD

Představy o světě kolem sebe děti získávají během každodenního života a jsou významně poznamenány konkrétními situacemi v životě. Zároveň jsou ale představy dětí ovlivněné také tím, co kolem sebe slyší od druhých lidí, a proto mohou být představy často neúplné nebo zkreslené (Brophy & Alleman, 2006). Jak je v dnešní době již dobře známo a využíváno naplno v konstruktivistickém stylu výuky, učení a získávání nových zkušeností je efektivní v případě, že jsou děti do procesu učení aktivně zapojeny a že učivo navazuje na jejich předchozí představy. Je proto důležité vytvářet pro děti takové situace, během kterých si mohou na nové poznatky a závěry přijít víceméně samy a budou vycházet z jejich vlastních zkušeností. Pokud tedy chceme děti učit efektivně a navazovat na jejich prekoncepty a představy, je nezbytné tyto představy zjišťovat a poznávat. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci by tedy měli být schopni do dětských představ proniknout a následně s nimi záměrně pracovat. Zatímco prekoncepty v přírodovědných a technických oborech jsou poměrně snadné na zkoumání a byly již několikrát zjišťovány (např. Doulík a Škoda, 2003), zjišťování prekonceptů dětí ve společenskovědních oborech je poněkud náročnější. V České republice se jím zabývá například Jakub Pivarč (2017) nebo Michaela Dvořáková, v zahraničí pak především Jere Brophy a Janet Allemanová (2006; 2013).

Křesťanství je nejrozšířenějším náboženstvím v evropské společnosti a děti by o tomto náboženství měly mít povědomí v rámci poznávání vlastní kultury a historie. Jedině pak mohou poznávat kulturu jiných zemí a porozumět jim takovým způsobem, aby poznání vedlo ke vzájemnému respektu mezi lidmi a neobjevovala se tak ve společnosti xenofobie nebo rasismus. Právě vedení dětí k respektování kulturních a jiných odlišností udává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání společně s překonáváním předsudků a podporováním pozitivního postoje k tradičním evropským hodnotám.

Člověku by nemělo záležet jen na sobě samém, měl by se zabývat také lidmi okolo sebe nebo obecně otázkou, co ho na světě obklopuje. Bravená (2016b) přikládá schopnosti přesahu velký význam, neboť může mít pozitivní vliv na zdraví člověka i na jeho začleňování se do společnosti. Proto bychom měli dětem nabízet tuto možnost i v rámci vzdělávání a školních aktivit. Kostel může být místem, kde mohou děti tyto hodnoty poznávat a objevovat, může být také pouhým místem pro ztišení a přemýšlení. Děti by

proto měly mít možnost se dozvědět, že kostel je místem otevřeným pro každého. Kromě toho může být také prostorem pro koncerty, výstavy a další kulturní akce.

Diplomová práce je zaměřená na představy dětí mladšího školního věku spojené s pojmem kostel. V teoretické části se zabývá prekoncepty dětí, terminologií spojenou s prekoncepty a další prací s nimi. Popisuje také koncept kulturních univerzálí, který je nabízen jako řešení problematiky výuky společenskovedních oborů. Dále vysvětluje pojem přesah a jeho důležitost v životě lidí.

Praktická část je zaměřena na popis a rozbor programů pro školy probíhajících v kostelech a následně je popsán návrh na jejich inovaci pro práci s prekoncepty dětí spojenými s kostelem. Výzkumná část je dále zaměřena na konkrétní představy dětí, které se již zúčastnily programu v kostele. Jejich prekoncepty jsou zjišťovány pomocí individuálních hloubkových rozhovorů, které jsou následně interpretovány. Cílem výzkumné části je zjistit, jak si děti představují kostel, jaký k němu mají vztah a jak děti z nevěřících rodin pohlíží na lidi věřící.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dětská pojetí

1.1 Dětské poznávání světa

Děti poznávají svět od první chvíle svého života, kdy zažívají různé životní situace a poznávají jevy kolem sebe (Gavora, 1992). Současný vzdělávací systém počítá s tím, že žáci přichází do škol jako jednotlivci již s určitými zkušenostmi, které ovlivňují jejich poznávání a pojetí světa. Dětské poznávání světa je spontánní a je ovlivněno osobními zkušenostmi a zážitky dítěte (Gavora, 1992). Děti zažívají během svého života různé situace ze školního i mimoškolního prostředí. V těchto situacích jsou ovlivňovány předchozími zkušenostmi, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Mohou jimi být dětské úspěchy, částečné úspěchy nebo neúspěchy (Čáp & Mareš, 2001). Otázkou je, jakým způsobem by měl učitel na tyto zkušenosti reagovat, tedy jak se má postavit k poznáním žáka, která má žák ještě před samotným vyučováním (Gavora, 1992).

Podle autorů Brophyho a Allemanové (2006) zabývajících se převážně společenskovedním oborem jsou poznatky nashromážděné každodenními zážitky většinou nevyslovené, omezené v rozsahu a nedostatečně propojené. Často jsou tyto poznatky také zkreslené miskoncepty nebo naivními představami dětí. Při vzdělávání dětí je velmi důležité to, aby učitel nejen bral ohled na tato individuální dětská pojetí, ale aby z nich dokonce vycházel při plánování učebních činností pro své žáky.

1.2 Pojem dětská pojetí

Dětská pojetí zahrnují prekoncepty nebo koncepty, které se dají nazvat také dětskými představami (Doulík & Škoda, 2011). Pro vymezení termínu dětského poznávání světa je odborníky zmiňováno několik různých označení. Čáp a Mareš (2001) doplňují seznam dalšími pojmy, jako například naivní teorie žáka nebo dětská naivní koncepce. Všichni zmínění autoři se shodují také na termínu miskoncepce, kterým je míněno dětské mylné pojetí nebo představa (Doulík & Škoda, 2011; Čáp & Mareš, 2001). Doulík a Škoda

nazývají prekoncepty “individuálními charakteristikami učícího se jedince (žáka) a jsou utvářeny všemi dosavadními vlivy a zkušenostmi, které na něj působily po celý jeho předchozí život, často jsou emocionálně zbarvené, mají zážitkovou povahu” (Doulík & Škoda, 2003, s. 177).

Dětská pojetí nebo také dětské představy jsou ovlivňovány několika faktory, které můžeme rozdělit na dvě základní skupiny - faktory exogenní a endogenní. Mezi exogenní faktory se řadí vlivy ekonomické, sociální, kulturní, náboženské nebo etnické. Skupina endogenních faktorů vychází z “individuálních psychických a biologických charakteristik nebo dispozic každého jedince” (Doulík & Škoda, 2011, s. 92). Podle výzkumů zmiňovaných Doulíkem a Škodou (2011) jsou dětská pojetí výrazně odlišná u žáků z různých škol a jsou ovlivněná také sociálním statutem cílové skupiny, jejím zaměřením na určitou oblast nebo vzdělávací obor.

1.3 Strukturní charakteristika prekonceptů

Pro strukturní charakteristiku prekonceptů můžeme vyjmenovat tři základní složky, které jsou ve vzájemném vztahu a vnitřní soudržnosti (Pivarč, 2017). Za nejdůležitější složku považuje Doulík (2011) složku kognitivní neboli poznávací. Ta zahrnuje vědomosti a znalosti žáka, které se vztahují k danému jevu a je charakterizována svým obsahem a rozsahem. Ke vzniku této složky dochází dvěma různými způsoby - záměrně (cílená výuka, zájmové cílené činnosti) a spontánně (hra, náhodný objev). Afektivní nebo také emocionální složka je druhou významnou složkou dětských pojetí. Obě tyto složky (kognitivní a afektivní) mohou vznikat buď současně, nebo jedna může určovat vytváření té druhé. Při utváření dětského pojetí na základě individuální zkušenosti jsou téměř vždy zahrnuty emoce. Znalosti a představy nelze od emocí oddělit (Pivarč, 2017). Podle těchto přítomných emocí se utváří paměťové stopy a vznikají asociační vazby. Spojením prožité situace a emocionálního pozadí se pak skutečnost přetváří do vnitřního žákova pojetí. Emocionální složka tak “přispívá k utvoření subjektivního smyslu zapamatované informace” (Doulík & Škoda, 2011, s. 96). Afektivní složku můžeme chápat jako soubor prožitků a hodnocení, které jedinec danému fenoménu přisuzuje (Pivarč, 2017). Třetí a zároveň poslední složkou je označována strukturální složka. Ta zahrnuje propojení mezi

jednotlivými dětskými prekoncepty na základě asociačních vazeb. Prekoncept totiž není nikdy izolovaný, naopak je vždy určitým způsobem lokalizován v kognitivní mapě žáka (Doulík & Škoda, 2003). Spojení kognitivní a strukturální složky může být znázorněno například myšlenkovou mapou, která zobrazí způsob zastrukturování daných pojmů jedince (Pivarč, 2017). Jelikož má každý jedinec systém utváření takové struktury unikátní, není vhodné, aby se žáci učili z paměti struktury předkládané například učebnicí nebo učitelem. V takových případech je žák schopen reprodukovat naučenou strukturu ve školním prostředí, zatímco v mimoškolním prostředí se pak spoléhá na své původní pojetí, neboť je tento způsob pro žáka jednodušší a přirozenější (Doulík & Škoda, 2011). Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci označují jako třetí složku konativní, kterou nazývají také složkou snahovou. Konativní složka popisuje to, jakým způsobem je jedinec schopen s danými prekoncepty pracovat nebo co s nimi dělají ostatní (děti i dospělí).

Dětská pojetí můžeme vidět jako subjektivní nahlížení na svět, který dítě obklopuje, v mysli dítěte. V průběhu vzdělávání jsou tato pojetí automaticky oddělována od objektivního obrazu reality (Doulík & Škoda, 2011). Karel Popper vysvětluje tuto skutečnost pomocí tzv. tří světů, kterými navazuje na práce B. Bolzana (Hejný & Kuřina, 2000). Hejný a Kuřina (2000), orientovaní především na problematiku matematického vzdělávání, interpretují tyto tři světy následovně. Svět 1 je světem věcí, jako například osob, zvířat, televizorů, sešitů a dalších. Můžeme ho nazvat také světem fyzikální hmoty, fyzického prostředí a přírody (Hejný & Kuřina, 2000). Tento svět se dá obecně nazvat jako fyzikální, neboť je nejpřístupnější našemu zkoumání (Doulík & Škoda, 2011). Svět 2 zahrnuje zkušenosti a zážitky člověka, jeho vědomí, myšlenky a prožitky. Zahrnuje také lidské naděje, obavy a pochybnosti. Druhý svět můžeme tedy souhrnně nazvat světem duševních stavů a procesů. Poslední svět, tedy svět 3, je světem lidského ducha, vědy a kultury. Zmínění autoři do něj zařazují také pojmy, problémy, teorie, ideologie a další (Hejný & Kuřina, 2000). Obecně tento svět můžeme pojmenovat jako svět kultury (Doulík & Škoda, 2011). Všechny tři Popperovy světy spolu souvisí a jsou na sobě závislé. Vztah světa duševního a světa kultury je podle Hejného a Kuřiny velmi zajímavý. Popisují, že tyto dva světy se překrývají velmi často právě ve škole, neboť žákův duševní svět, jeho představy ve vzdělávacím procesu se setkávají a zároveň prolínají se světem kultury, který je nejvýrazněji obsažen v učebnicích (Hejný & Kuřina, 2000).

Čáp a Mareš (2001) zmiňují, že dětské poznatky o světě mají svou vnitřní logiku, jsou provázány a pomáhají dítěti k vysvětlování a předvídání toho, co se kolem nich děje, co kolem sebe vidí a slyší.

Hlavním zdrojem výchovných vlivů při utváření osobnosti dítěte jsou právě zážitky a zkušenosti z reálných situací (Oprailová, 2016). Podle současného výzkumu (Dvořáková, 2012) se ale ukazuje, že děti mají často v oblasti společenskovedních témat nedostatek těchto osobních zkušeností, které by měly být předmětem školní výuky. Z toho vyplývá, že děti jsou při poznávání fungování společnosti odkázány na zprostředkované informace (televize, rodiče, vrstevníci nebo školní kurikulum).

Úkolem vzdělávání by nemělo být předkládat hotové poznatky, ale spíše se podílet na jejich samotném vzniku. Proto by mělo být zásadním didaktickým úkolem to, aby učitelé s dětmi odhalovali problémy a kladli dětem takové otázky, které povedou k získání vlastní zkušenosti (Oprailová, 2016). Pouhé předávání hotových poznatků a znalostí ve škole nestačí, neboť není vhodné pro vznik uceleného poznatkového systému a pro změnu dříve vzniklých prekonceptů. Je nezbytné, aby se žáci dokázali přizpůsobit a orientovat v době nárůstu poznatků a informační dostupnosti. Vzdělávání by mělo klást důraz na rozvoj samotných kompetencí, které umožní žákům kriticky myslet, informace logicky třídit a využívat v reálném životě. Vzdělávání ve škole je doplňováno různými informačními zdroji, například médii, která prekoncepty žáků také ovlivňují (Pivarč, 2017). Žáci si tak skládají určitou mozaiku, kterou tvoří žákovy životní zkušenosti, získané informace z televize, knih nebo časopisů a také poslouchání názorů druhých lidí (Čáp & Mareš, 2001). V dnešní době má velký vliv na utváření prekonceptů především internet, který významně ovlivňuje názory a postoje dětí (Helus In Pivarč, 2017). Zároveň může být právě internet ale původcem miskoncepcí, pokud jsou informace dětmi přijímány nekritickým způsobem (Brophy & Alleman, 2006).

Doulík a Škoda (2011) tvrdí, že tradiční škola se o dětská pojetí při výuce nezajímá dostatečně, což zabraňuje tomu, aby s nimi mohli učitelé systematicky a efektivně pracovat. V dnešní škole je podle těchto dvou autorů ovlivňování postojů a hodnot žáků na nedostatečné úrovni. Zároveň zmiňují, že “systém dětského poznání však není neměnný a

je možné jej modifikovat, například i směrem k odstraňování miskonceptů” (Doulík & Škoda, 2011, s. 101). Jako ne úplně stabilní označují žákovo pojetí učiva také Čáp a Mareš (2001), kteří tvrdí, že se žákovo pojetí mění v čase a jeho vývoj závisí na mnoha faktorech (podněty sociálního prostředí, vývoj žákovy psychiky nebo učitelé a pedagogické zásahy). Ovlivňování dětských pojetí může zkomplikovat také fakt, že prekoncepce mohou být často v dětech velmi hluboce zakořeněné, a tudíž odolné vůči snahám je změnit. “To platí i v případě, kdy se žákovo pojetí učiva jeví z pohledu dospělých primitivní, hloupé či absurdní” (Duit In Čáp & Mareš, 2001). Jako velice rigidní označují vnitřní poznatkový systém dětí také Doulík a Škoda (2011). Ti tvrdí, že děti svá pojetí a poznatkové systémy mění až v momentě, kdy jsou konfrontovány s fakty, které prokazují chybnost nebo nefunkčnost jejich pojetí (Doulík & Škoda, 2011).

1.4 Vznik pojmů a dětských pojetí

Psychologové zabývající se vznikem dětských pojetí a vzniku pojmů rozlišovali dvě skupiny pojmů (spontánní a vědecké), které se vyvíjí a jsou ve vzájemné interakci (Doulík & Škoda, 2011; Pivarč, 2017). Spontánní pojmy jsou ty, které se vytváří v běžném životě při styku s lidmi a jelikož se vytváří podle konkrétních životních zkušeností, jsou typické svou nesystémovostí. Naproti tomu vědecké pojmy jsou ovlivňovány záměrným působením školy. Tyto dvě skupiny pojmů jsou ve vzájemné interakci. Pro úspěšný rozvoj těchto pojmů je podle Vygotského nezbytné, aby mělo dítě dostatečně rozvinutou soustavu spontánních pojmů (Vygotskij In Pivarč, 2017). Problémem u vědeckých pojmů se zdá být fakt, že pojmy jsou často zprostředkovány a předávány dětem bez dostatečného množství pozorování nebo konkrétních zkušeností.

Doulík a Škoda (2011) zmiňují, že psycholog J. Piaget upozorňoval právě na tento jev nedostatku zkušeností, kdy děti přejímají pojmy od dospělých, aniž by jim samy dostatečně rozuměly. V takových případech se podle Piageta odráží v pojmu spíše myšlení dospělých než samotné myšlení dětí. V tradičním školství tak hrozí, že pojmy zůstanou na verbalizované úrovni bez hlubšího porozumění dítěte a dítě si tyto pojmy pak nedokáže začlenit do svého poznatkového systému (Doulík & Škoda, 2011). Jean Piaget přišel s myšlenkou o procesu vývoje, kdy se dítě postupně zbavuje specifických vlastností

dětského myšlení, které je pak nahrazeno propracovanějším myšlením dospělých. Zabýval se také vztahem mezi vývojem a učením a zastával názor, “že by měly být ve vzájemném souladu, přičemž učení následuje za vývojem” (Doulík & Škoda, 2011, s. 99). Piaget se soustředil převážně na vývoj spontánních pojmů neboli představ, které jsou pro dětské myšlení specifické, a považoval je za základní zdroj poznání. Podle tohoto psychologa je, jak upozorňuje Pivarč (2017), nezbytné, aby byly pojmy striktně odděleny od prvků systematickosti (zvláště od působení školy), neboť až v takovou chvíli je možné poznávat skutečné dětské pojetí daného fenoménu (Pivarč, 2017). Piaget (1999) rozlišil dva různé způsoby přizpůsobování se dítěte požadavkům vnějšího prostředí, kterými jsou asimilace a akomodace. K asimilaci dochází v případě, kdy nové poznatky odpovídají již existujícím poznatkovým systémům dítěte a nové poznatky se tak začlení do již existující struktury. Pokud se ale stane, že nové poznatky nezapadají do předchozího schématu dítěte nebo se dokonce odlišují, dochází k pouhé akomodaci ze strany dítěte. To znamená, že dítě není schopno nový poznatek zpracovat dostatečně a zažívá vnitřní konflikt, kdy není schopno své původní poznatky přizpůsobit těm novým (Piaget, 1999). V takových případech dítě nový poznatek buď odmítne, anebo přetvoří své stávající poznatkové struktury (Čáp & Mareš, 2001).

Doulík a Škoda (2011) připomínají přínos ruského psychologa L. S. Vygotského, který pojmenoval takzvanou zónu nejbližšího vývoje definující oblast mezi tím, co dítě zná a je schopné vyřešit samo bez pomoci, a tím, co je pro děti neznámé a nedosažitelné bez pomoci druhých. Vygotskij věřil, že za pomoci druhých (vrstevníků nebo dospělých) se dá proces učení a utváření vědeckých pojmů urychlit. Žáci se tak ve školách učí tomu, co ještě sami neumí, ale pod vedením učitele nebo při jeho spolupráci se pro ně tento cíl stává dosažitelným (Vygotskij, 2004). Vygotskij proto na rozdíl od Piageta tvrdí, že učení většinou předchází vývoji a zdůrazňuje, že dobré učení je takové, které vede vývoj za sebou (Doulík & Škoda, 2011). Mareš (2013) však vidí nebezpečí v tom, že takovým způsobem učení se může intelektuální vývoj dítěte urychlit. Při jednostranné aplikaci Vygotského teorie by to znamenalo, že úkolem školy je odhalit co nejrychleji nedokonalé nebo nesprávné struktury dítěte a přiblížit je “správným poznatkovým strukturám dospělých” (Mareš, 2013, s. 391).

2 Diagnostika prekonceptů

Dětská pojetí určitým způsobem ovlivňují vzdělávací postupy a také mohou předurčit efektivitu vzdělávání (Doulík & Škoda, 2011). Pokud učitelé budou mít povědomí o dětských prekonceptech, mohou jim pak přizpůsobit svou výuku. Kdyby se učitelé o dětské prekoncepty nezajímali, jejich výuka by se mohla stát neefektivní. Znalost žákovských prekonceptů pro určitou věkovou skupinu je velmi důležitou součástí didaktických znalostí obsahu konkrétně u společenskovedního učiva (Dvořáková, 2009). Aby mohli učitelé s dětskými představami pracovat (ať už je ovlivňovat nebo na ně navazovat), je nezbytné prekoncepty zjišťovat a dokázat je diagnostikovat. Zkušenější učitelé s dlouholetou praxí pak dokážou prekoncepty žáků objevovat intuitivně a mají již určitou představu o žákovských prekonceptech obecně. I v takových případech ale existují určitá rizika spojená se zjišťováním prekonceptů, kterými může být například fakt, že dětská pojetí jsou ryze individuální, a tudíž je není možné aplikovat obecně. Někteří žáci zabývající se o dané téma totiž mohou mít svá pojetí velmi propracovaná. Zároveň jsou dětská pojetí do velké míry ovlivňována mimoškolními vlivy, například médií. S dostupností internetu jsou dětské představy často konfrontovány a ovlivňovány velkým množstvím informací, které jsou ale často přijímány ze strany žáka nekriticky. Z tohoto důvodu se pak mohou tradiční představy učitelů o žákovských prekonceptech velmi odlišovat od reality (Doulík & Škoda, 2011).

Zjišťování prekonceptů a další systematická práce s nimi může podle Škody (2011) vést k zefektivnění školní praxe z několika důvodů. Vědomost dětských prekonceptů by ulehčila určení základních pojmů k jednotlivým tematickým celkům. Učitelé by se měli zaměřit na zjišťování klíčových pojmů, na které se následně navazuje dalšími pojmy. Takové pojmy jsou základem pro žákovské vytváření systému poznatků. Často zmiňovaná individualizace může být také učiteli podpořena pomocí zjišťování prekonceptů. Pokud budou mít učitelé určitou znalost prekonceptů konkrétní třídy, mohou pak například efektivněji tvořit přípravy. To samé platí i v případě diferenciací v rámci třídy, kdy se učitel může zaměřit na převažující typy žákovských miskonceptů a zároveň má možnost kvalitativně rozvíjet “úroveň pojetí žáků, kteří by byli zbytečně v procesu učení brzdění” (Doulík & Škoda, 2011, s. 110). Další výhodou zjišťování prekonceptů může být tedy také

zmapování nejčastějších miskonceptů a jejich původu (Doulík & Škoda, 2011). Přestože obsah učiva určuje v českém školství Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a přesněji pak školní vzdělávací programy, učitelé se často při plánování výuky opírají o učebnice (Stará, 2019). Po zjištění častých miskonceptů by tak mohly být učebnice upraveny takovým způsobem, aby pracovaly se “standardními pojetími” žáků. Jelikož se podle studií zmiňovaných Škodou (2011) ukazuje, že pojetí žáků se určitým způsobem liší mezi jednotlivými školami, znalost prekonceptů žáků může napomoci při vytváření konkrétního školního vzdělávacího programu a z něj vycházejícího kurikula. Školní vzdělávací program tak umožní v dostatečné míře respektovat individuální specifika žáků. Jak bylo již zmíněno v kapitole zaměřující se na charakteristiku prekonceptů, dětská pojetí zahrnují složku kognitivní a zároveň složku afektivní. Složka afektivní zahrnující postoje a hodnoty žáka je dle Škody (2011) v dnešní době nedostatečně rozvíjena a to z důvodu velkého množství informací, které se mají žáci naučit. Dalším důvodem nedostatečného rozvíjení afektivní složky je také to, že učitelé hodnoty a postoje svých žáků ani neznají, tudíž je nemohou rozvíjet. Velké množství miskonceptů se utváří právě ve složce afektivní, a proto je žádoucí s touto dimenzí také pracovat (Doulík & Škoda, 2011). Prekoncepty žáků se mezi jednotlivými žáky odlišují a mají rozdílnou strukturu. Proto je důležité při diagnostice prekonceptů zastihnout i jejich okolí a vazby s dalšími pojmy. Zároveň je dobré postihnout také místo, které v dané hierarchii určitý pojem zaujímá (Doulík & Škoda, 2003). Vhodným nástrojem pro takové zobrazení žákova pojetí by mohlo být dle Doulíka a Škody (2011) využití mentálních map. V mentálních mapách znázorňujících pojetí žáků by učitelé eventuálně mohli hledat příčiny jejich neprospěchu. Dále potřebují učitelé znát žakovská pojetí, aby mohli se svými třídami pracovat efektivně a reagovat na aktuální stav poznání svých žáků. Z širšího úhlu pohledu může znalost žakovských prekonceptů ukázat, jak jsou dětská pojetí žáků z různých škol odlišná a ovlivnitelná kulturními a společenskými vlivy. Jako poslední výhodu zjišťování prekonceptů zmiňuje Škoda (2011) následující přiblížení vzdělávání reálnému životu žáka a jeho běžnému světu. Pokud totiž škola souvisí s reálným životem dětí, zvyšuje se efektivita a vnitřní motivace žáků při výuce (Doulík & Škoda, 2011).

2.1 Metody diagnostiky prekonceptů

Pro efektivní diagnostiku žákovských prekonceptů je potřeba zvolit vhodné metody. Před samotným výzkumem je důležité zvážit věkovou a mentální úroveň respondentů a podle toho vybrat vhodnou diagnostickou metodu. Abychom poznali dětská pojetí komplexněji, je dobré použít kombinaci více diagnostických metod v jednom výzkumu. Dalším ovlivňujícím faktorem při výběru diagnostické metody je cíl (zaměření) zkoumání (Doulík & Škoda, 2011). Při zkoumání dětských pojetí je velmi častou metodou kromě hloubkového rozhovoru také analýza žákovských výtvorů a výkonů (Čáp & Mareš, 2001). Kombinaci těchto dvou metod využila například Bravená ve svém výzkumu o dětském vnímání štěstí a jeho symbolech. S žáky vedla rozhovor a zároveň pak žáci vyjádřili své názory pomocí kresby nebo psaného textu (Bravená, 2016).

2.1.1 Hloubkový rozhovor

Nejčastější metodou konkrétně pro zkoumání dětských pojetí je tzv. fenomenografické interview, pomocí kterého se zjišťuje způsob získávání životní zkušenosti žáků a jejich chápání světa kolem sebe (Doulík & Škoda, 2011). Fenomenografie podle Průchy “popisuje, analyzuje a objasňuje, jak lidé chápou a prožívají různé fenomény - jevy okolního světa” (Průcha, 2013, s. 77). Švédští autoři F. Marton a R. Säljö navrhli fenomenografický přístup jako speciální případ hloubkového rozhovoru, který zjišťuje chápání světa a vytváření obsahu pojmů žáků (Čáp & Mareš, 2001). Podle Bravené a jejího výzkumu se potvrzuje, že děti na prvním stupni jsou schopny mluvit i o neviditelném obsahu. (Bravená, 2016). Jelikož je tento způsob získávání dat časově velmi náročný, realizuje se většinou s jednotlivci nebo malými skupinami (Doulík & Škoda, 2011). Rozhovory se mohou svou formou velmi výrazně lišit - mohou mít podobu volného povídání se žáky, mohou být polostandardizované až zcela standardizované (Čáp & Mareš, 2001). Podle Doulíka a Škody (2011) nejsou rozhovory dopředu strukturované, jelikož tazatel si předem připraví otázky, které následně tvoří páteř dějové linie. V průběhu vedení rozhovoru tak vzniká prostor pro zjišťování subjektivních názorů žáků, u kterých se tazatel rozhoduje, zda půjde více do hloubky či nikoliv. Skrz pokládání otevřených otázek má badatel šanci porozumět pohledu jiných lidí (konkrétně žáků) bez

toho, aby jejich pohled na věc svazoval omezeným výběrem položek jako je tomu například v dotazníku. Metoda hloubkového rozhovoru tak může být způsobem, jak získat vyličení světa žáka s respektem k jeho vlastní interpretaci daných jevů (Dvořáková, 2012). Tazatel má příležitost reagovat podle situace například také na nečekané odpovědi žáků, popřípadě na jejich mlčení (Čáp & Mareš, 2001) a díky tomu je dialog pokaždé neopakovatelným případem. Fenomenografický rozhovor dává příležitost zjistit mnoho informací o dětských pojetích a o jejich samotném utváření. Umožňuje zkoumat dětská pojetí ve vzájemných souvislostech a ve strukturách vnitřního poznatkového systému dítěte (Doulík & Škoda, 2011). Rozhovor se žáky může posloužit jako hlavní výzkumná metoda, ale také jako doplňková metoda k další výzkumné metodě (Čáp & Mareš, 2001).

Samotný způsob uskutečnění rozhovoru je ovšem ovlivňován několika faktory, které je potřeba brát v potaz. Vedení rozhovoru je při realizaci velmi náročné, proto vyžaduje klidné a nerušené prostředí, dostatek času a soukromí. Rozhovor nelze realizovat v běžné vyučovací hodině, jelikož by si žák mohl myslet, že se jedná o nějaký typ zkoušení (Čáp & Mareš, 2001). Zároveň ale není vhodným prostředím pro vedení rozhovoru například ani kabinet učitele. Celkově vedení rozhovoru v prostředí školy může vést k tomu, že žáci budou odpovídat příliš stručně a nezáujatě. Proto se rozhovor může odehrávat například i při mimoškolních aktivitách, na školním hřišti nebo při jiných pro děti zábavných činnostech. Jelikož jsou žáci velmi citliví na uvědomování si “mocenských vztahů” (učitel-žák, žák-dospělý), vhodnou variantou se může jevit rozhovor v malé skupině. V takovém případě je pro žáky jednodušší se rozprávět, protože mezi více žáky nepřevládá mocenské postavení učitele nebo jiného dospělého (Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Výhodou skupinového rozhovoru může být také větší pravděpodobnost toho, že alespoň někdo z dotazovaných otázku zodpoví. Zároveň děti, které by se za normálních okolností styděly odpovědět, mohou být motivovány odpovědí spolužáka a rozhodnou se také svůj názor tazateli sdělit. Naopak nevýhodou skupinového rozhovoru je, že odpovědi dětí se mohou často opakovat nebo že nezískáme odpovědi od všech dětí na všechny položené otázky (Bravená, 2016). K obsáhlejšímu vyjádření žáka mohou také dopomoci projektivní techniky kresby, kdy žáci interpretují své dílo a mají se tak při svých výpovědích o co opřít (Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Při pokládání otázek je podstatné to, že výzkumník se pouze ptá, ale na otázky rozhodně neodpovídá. Reakce výzkumníka na

odpovědi může být například ve smyslu chvály, poděkování nebo k podpoření další komunikace. Na druhou stranu ale mohou ve výjimečných případech nastat situace, kdy je reakce výzkumníka vhodná. V případě velmi kontroverzních odpovědí by měl výzkumník situaci zvážit a popřípadě na ni vhodně zareagovat například alespoň těsně po výzkumu (Bravená, 2016). Otázky pokládáné v průběhu rozhovoru můžeme rozdělit do několika základních skupin - úvodní otázky, hlavní otázky, navazující otázky a ukončovací otázky. Dalšími typy otázek mohou být ještě otázky nepřímé (podoba projektivních otázek) a dynamické (pro udržení interakce mezi účastníkem a badatelem) (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

Před samotným začátkem rozhovoru by mělo přijít představení výzkumníka a jeho výzkumu, ujištění o anonymitě a také požádání o souhlas k účasti na výzkumu (popřípadě žádost o souhlas s nahráváním rozhovoru). Svou důležitou roli hrají při vedení rozhovoru zdánlivě nepodstatné úvodní otázky. Účelem těchto otázek je navodit spontánní vyprávění respondenta. Tyto otázky by měly být podle Švaříčka a Šed'ové (2007) jednoduché a zároveň by měly projevovat empatii s účastníkem. Klíčovými otázkami rozhovoru jsou pak otázky hlavní, které vyzývají účastníka výzkumu, aby vyprávěl o stěžejních tématech tvořících jádro výzkumu. Dotazující by se měl soustředit mimo jiné na to, aby byly otázky pokládány srozumitelným jazykem a aby byla témata z vědeckého jazyka převedena do běžné řeči respondentů - žáků (Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Hlavním cílem výzkumníka je "povzbudit jedince, aby hovořil o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních" (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 164). Hlavní otázky by měly být podle Švaříčka a Šed'ové (2007) spíše deskriptivní a podstatným způsobem dotazování by se měly stát otázky *Co?* a *Jak?* spíše než pokládat otázky typu *Proč?*. Také Doulík a Škoda (2011) zmiňují, že jedním z pravidel fenomenografického rozhovoru je právě nepátrat po příčině, ale ptát se raději na způsob. Tazatel si musí dávat pozor také na to, aby způsobem pokládání otázky nepředurčoval očekávanou odpověď, neboť by to vedlo k tomu, že respondent by chtěl uspokojit výzkumníka a odpovědět mu pomocí té "správné" očekávané odpovědi (Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Takovou situaci pojmenovali Čáp a Mareš (2001) jako "nebezpečí efektu sociální žádoucnosti," kdy "žák upraví své výpovědi, aby vyzněly tak, jak myslí, že se od něj očekává" (s. 431).

Další neméně důležitou částí rozhovoru jsou navazující otázky, které jsou namířeny na konkrétní komentáře a výpovědi účastníka. Tyto otázky se zaměřují na specifické myšlenky a témata a jsou důležité pro získání hloubky v rozhovoru. Navazující otázky mohou také pomoci pro upřesnění nejasných nebo matoucích výpovědí a mohou vést i k tématům, která převedou rozhovor novým směrem nebo pozmění pochopení výzkumného záměru (Švaříček, Šedřová et al., 2007). Také Bravená využívala při vedení rozhovorů s dětmi doplňující otázky, které rozdělila do několika kategorií. Jsou jimi například otázky objasňovací (*“Rozumím ti správně, že jsi myslel...? Jak jsi to myslel?”*), otázky zjišťující předpoklady (*“Proč si to myslíš?”*) nebo odůvodnění (*“Mohl bys uvést nějaký příklad?”*) (Bravená, 2016, s. 44). K tomu všemu by měl zkušený výzkumník při vedení rozhovoru číst i neverbální projevy účastníka a zaznamenávat si je, protože ty mohou také pomoci k ucelenějšímu obrazu pojetí daného tématu. Mezi takové neverbální projevy můžeme zařadit například dlouhé pomlky, zdůraznění výpovědi pomocí zvýšeného hlasu nebo také smích (Švaříček, Šedřová et al., 2007).

Diagnostická metoda hloubkového rozhovoru má pochopitelně několik výhod i nevýhod. Převažující výhodou rozhovoru je podle Švaříčka a Šedřové (2007) to, že zachytí výpovědi a slova účastníků v jejich přirozené podobě. Jak bylo již zmiňováno, badatel může díky rozhovoru také porozumět pohledu jiných lidí bez omezení výběru položek, jako je tomu například v dotazníku.

Mezi nevýhody můžeme zařadit velkou časovou zátěž při přípravě otázek pro rozhovory se žáky i jejich následné přepisování (Švaříček, Šedřová et al., 2007). Jako riziko této diagnostické metody pojmenovává Dvořáková (2012) zahrnutí interpretace ze strany tazatele, která je pokaždé alespoň do nějaké míry přítomna. Další překážku v metodě rozhovoru vidí i Hejný, který popisuje, že mnoho žáků nedokáže své subjektivní představy dostatečně popsat slovy, aby vyjádřili to, co opravdu chtějí (Hejný In Čáp & Mareš, 2001).

2.1.2 Analýza žákovských prací

Další velmi často využívanou metodou je analýza žákovských výtvorů a výkonů (Čáp & Mareš, 2001). Tato metoda bývá často kombinována právě s výše zmíněným fenomenografickým rozhovorem. Pokud se jedná o výzkum zaměřený na mladší žáky,

práce s písemným projevem by mohla být pro žáky limitující, a proto se u těchto žáků využívá mnohdy kresba (Doulík & Škoda, 2011). Výhodou využití kresby je, že je to pro děti velmi blízký způsob vyjadřování a může toho o vnitřním světě dítěte mnoho říct (Čáp & Mareš, 2001). Kresba je totiž pro děti ze všech výtvarných aktivit nejvíce spontánní a není při ní potřeba ovládat náročné techniky. Žáci dokáží skrz kresbu vyjádřit své představy o světě a jeho vnímání. Zároveň se v kresbě mohou zobrazit i představy ovlivněné médii nebo sociokulturními tradicemi (Doulík & Škoda, 2011). Kvalitativní rozbor kresby je ovšem velmi náročný. Je tedy značnou výhodou, pokud výzkumník prošel předchozím výcvikem nebo má již s touto metodou diagnostiky zkušenosti (Čáp & Mareš, 2001).

Při analýze žákovských výkonů učitel sleduje postupování žáků při řešení konkrétní úlohy nebo problémové situace. Pokud dojde k nalezení chyby ve výkonu, je vhodné zjišťovat, proč chyba vznikla a co udělat pro to, aby se znovu neopakovala. Za zdánlivě “nesmyslnými” nebo “hloupými” chybami se může skrývat například žákovo mylné chápání učiva (Mareš & Ouhrabka, 1992).

2.1.3 Pojmové mapování

Tento způsob diagnostiky slouží jako vhodný nástroj pro zkoumání strukturální složky dětských pojetí. Doulík a Škoda (2011) popisují také názor kanadského psychologa T. Buzana, že znalosti jsou do paměti ukládány pomocí “trsů” nebo “shluků” (anglicky nazývané *clusters*), které naznačují vzájemné souvislosti. Pro smysluplné učení je tedy vhodné, když si žáci nové poznatky zařazují do jejich již existující struktury poznatků. Tyto pojmové struktury přehledně znázorňují myšlenkové mapy, které ukazují vzájemná propojení mezi jednotlivými pojmy (Doulík & Škoda, 2011). Mentální mapy tedy umožňují grafické zpracování vnitřních představ společně s naznačením vztahů mezi nimi. Žák si urovnává své znalosti například podle jejich důležitosti do nižších a vyšších úrovní. Pojmové mapy jsou vhodným nástrojem pro sdělování si představ o struktuře pojmu a vztahů mezi nimi. Díky tomu, že pojmová mapa odkrývá způsob uvažování, můžeme lépe zjistit, co si daný žák o tématu myslí (Mareš, 2013). Tento způsob lze využít ke zjišťování

prekonceptů a chápání pojmů ještě předtím, než jsou využity v systematické výuce (Liu In Mareš, 2013).

2.1.4 Klinické interview

Tato metoda umožňuje zkoumat strategie a logické postupy žáků při řešení nějaké úlohy nebo problému. Tazatel většinou při využití této metody zjišťuje, zda u žáka dochází k nějakým změnám v jeho vnitřním pojetí, pokud je mu nabídnuto pojetí zpochybňující jeho dosavadní chápání. V takové chvíli se žák buď rozhodne své staré pojetí zavrhnout, nebo ho pomocí nového poznání upraví. Rizikem u této metody je intuitivní podsouvání vlastních pojetí tazatele (Doulík & Škoda, 2011).

2.1.5 Didaktické testy

Další velmi frekventovanou diagnostickou metodou jsou didaktické testy. Objevují se tři různé typy didaktických testů - testy s úlohami, testy s výběrem odpovědí a testy dvouúrovňové (Mareš & Ouhrabka, 1992). Didaktické testy zkoumají dětská pojetí především z kognitivního hlediska, které je ve školním prostředí často zdůrazňováno. (Doulík & Škoda, 2011). Pro zjišťování dětských pojetí ale nejsou zcela vhodné úlohy s výběrem odpovědí, protože nabídka odpovědí nemusí odpovídat konkrétnímu dětskému pojetí fenoménu. Také z tohoto důvodu se vyvinuly testy dvouúrovňové, které nabízejí možnosti s odpověďmi, za nimi ale následuje další výběr, kdy žák vybírá argument, podle kterého zvolil první vybranou odpověď (Doulík & Škoda, 2011).

2.1.6 Dotazník

Na rozdíl od didaktických testů dotazníky nezjišťují vědomosti dotazovaných žáků. V rámci dotazníku se nejčastěji používají otevřené otázky, pomocí kterých se zjišťují dětská pojetí složitějších a více abstraktních pojmů. U dotazníku je náročné (stejně jako u rozhovoru), že respondenti musí srozumitelně formulovat svou odpověď, následně ji musí na rozdíl od rozhovoru ještě zapsat (Doulík & Škoda, 2011).

2.1.7 Projektivní techniky

Při využití této metody mají respondenti za úkol reagovat na záměrně neurčité nebo nedokončená zadání. Předpokládá se, že v takových situacích respondenti reagují spontánně, což může být pro zjišťování žákovských představ a pojetí výhodné. Žáci totiž do svých odpovědí zahrnují své představy, názory a postoje, které by se při jiných metodách nemusely projevit. Konkrétní technikou mohou být verbální asociace, při kterých žák reaguje prvním slovem, které ho k danému slovu napadne (Čáp & Mareš, 2001).

2.1.8 Skupinový rozhovor

Zjišťování postojů a názorů je možné také skrz skupinový rozhovor, který umožňuje zjišťování u více respondentů najednou. Skupinovým rozhovorem je myšleno strukturované interview s více než třemi osobami a platí pro něj mnoho pravidel. Při skupinovém rozhovoru by se měl dodržovat model otázka-odpověď a nevyužívá se skupinová interakce (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

2.1.9 Ohnisková skupina

Ohnisková skupina se může jevit podobně jako skupinový rozhovor, má ovšem svá specifika. Na rozdíl od skupinového rozhovoru se zde využívá právě sociální interakce, která vzniká v průběhu debaty na dané téma (Morgan in Švaříček, Šed'ová et al, 2007). V ohniskové skupině je tedy vždy dané téma neboli ohnisko, které je voleno výzkumníkem. Mělo by být poměrně volně podané, aby se mohla debata rozvíjet do několika směrů. Skupina respondentů se často vybírá záměrně podle toho, aby se objevovaly různé pohledy na danou problematiku (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

2.2 Výukové metody zjišťující prekoncepty

Zjišťování prekonceptů je potřebné nejen ve výzkumech zaměřujících se na představy dětí, ale také v samotné výuce. Tato kapitola se zabývá výukovými metodami vhodnými pro zjišťování prekonceptů dětí při výuce. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení neboli RWCT zaměřující se především na čtenářskou gramotnost si klade například za cíl, aby žáci uměli samostatně myslet, a nabízí konkrétní metody a techniky efektivního systému učení. Program poukazuje na to, že efektivní učení se odehrává ve třech fázích zahrnujících evokaci, uvědomění si významu a reflexi (Kritické myšlení, 2020). V první fázi, tedy při evokaci, jde především o vzbuzení zájmu u žáků a také o zjištění a shromažďování žákovských prekonceptů. Tato fáze tedy žáky vybízí k tomu, aby si vybavili a sdělovali, co o daném tématu nebo problému již vědí, popřípadě co jim není zcela jasné (Maňák & Švec, 2003). Při evokaci se mohou objevit také žákovské miskoncepty a díky tomu se s nimi může dál záměrně pracovat. Mezi vhodné metody pro fázi evokace se řadí například brainstorming, myšlenková mapa, pětilístek, práce s klíčovými slovy nebo metoda Vím - Chci se dozvědět - Dozvěděl jsem se. (Zormanová, 2012).

2.2.1 Brainstorming

Metoda brainstormingu překládaná např. jako burza nápadů má několik základních pravidel. V této fázi žáci sdělují své nápady, přičemž by se žádný z nich neměl kritizovat a každý návrh od žáků by se měl zapsat (Maňák & Švec, 2003). Při brainstormingu je potřeba aktivita samotných žáků a také je podpořeno jejich tvořivé myšlení. Tato metoda se používá nejčastěji k vyřešení nějakého problému, může být ale vhodná také pro evokační fázi ve vyučovací hodině (Zormanová, 2012).

2.2.2 Myšlenkové mapy

Myšlenková mapa je další vhodnou metodou aktivizující dané téma v myšlení žáků. Může se využívat tedy ve fázi evokace, ale zároveň je tato metoda přínosná také při fázi reflexe pro shrnutí nových znalostí a poznatků. Myšlenková mapa zobrazuje téma v

grafické podobě. Stejně jako při brainstormingu by i zde měly být přijaty a zapsány všechny nápady. K základnímu slovu se tedy postupně připisují další výrazy s ním spojené, ve kterých se následně hledají jejich vzájemné vztahy (Zormanová, 2012). Hlavní pojem by měl být napsaný výrazně uprostřed plochy a od něj se pak rozrůstají další nápady a názory, které by měly být naznačeny společně s jejich podřazeností nebo nadřazeností k ostatním pojmům. Vhodná je také varianta zapisování myšlenek na jednotlivé kartičky, se kterými se dá opakovaně na myšlenkové mapě hýbat, dokud nezíská konečnou podobu (Šlapal et al., 2012).

2.2.3 Vím - Chci se dozvědět - Dozvěděl jsem se

Tato výuková metoda se využívá především při probírání nového učiva. Metoda spočívá ve vytvoření tabulky se třemi sloupci, kdy v každém sloupci je jeden z názvů Vím - Chci se dozvědět - Dozvěděl jsem se. Žáci si pak před samotným probíráním tématu vyplní první dva sloupce, tedy co o daném tématu již ví a co dalšího by je zajímalo (Zormanová, 2012). Do tabulky si mohou zaznamenat i to, co si myslí, že ví, ale nejsou si tím zcela jistí. Zápis, u kterého si žáci nejsou jistí, se může označit otazníkem. Pokud by se informace v průběhu nebo po skončení ukázala jako nepravdivá, z tabulky se odstraní (Šlapal et al., 2012). Po dokončení této části pak končí fáze evokace a následují další dvě fáze - uvědomění a reflexe. Právě při reflexi pak žáci doplňují poslední sloupec s tím, co se dozvěděli (Zormanová, 2012).

3 Ovlivňování žákovských pojetí

U mnoho odborníků, ale také u samotných rodičů a žáků, vyvstává otázka, zda bychom měli žákovská pojetí učiva měnit, případně jakým způsobem tak učinit.

Podle Brophyho a Allemanové (2006) je učení efektivní tehdy, pokud je využitelné v reálném životě, aktivně využívá předchozí znalosti (prekoncepty) ke konstruování nového poznání a zároveň napomáhá k nápravě miskonceptů. Pokud si učitelé zjistí prekoncepty (předchozí znalosti) žáků k danému tématu, mohou pak stavět výuku právě v již popsané zóně nejbližšího možného vývoje. K tomu může učitelům pomoci pokládání otázek, navrhování problémů nebo poskytování zpětné vazby, která dětem napomůže k vytvoření přesného porozumění a propojování získaných znalostí. Takový způsob výuky pomůže dětem vidět význam v pokládání otázek sobě samotným a ve zpochybňování vlastních nesprávných domněnek nebo miskonceptů (Brophy & Alleman, 2006).

3.1 Proměny žákova pojetí

Podle Čápa a Mareše (2001) se žákovo pojetí učiva v čase proměňuje. Na proměny žákova pojetí učiva se můžeme dívat dvěma způsoby. Prvním způsobem je vývojově psychologický pohled, kdy proměny souvisí s kognitivním vývojem daného žáka. Druhý způsob nazýváme způsobem pedagogickým, který je závislý na činnosti učitele (a jeho práci s prekoncepty) a na tom, jak je pojata výuka ve škole. Pokud jde o vývojově psychologický pohled, lze říci, že žáci některé jevy chápou v určitém věku velmi podobně i přes to, že vyrůstají v jiném rodinném zázemí, mají jiné životní zkušenosti a jiné osobnostní charakteristiky.

V pedagogickém pohledu rozlišují Čáp a Mareš (2001) tři časové etapy proměn žákova pojetí učiva související s tím, do jaké míry učitelé počítají s žákovským pojetím učiva před výukou, při výuce a po jejím skončení. Ještě před začátkem školní výuky mají žáci své znalosti, zkušenosti a představy o světě, ve kterém žijí. Do školy si žáci tyto představy přináší s sebou a záleží pak na učitelích, jak se k nim postaví. Čáp a Mareš zmiňují tři způsoby reagování na tyto představy a prekoncepty (Čáp & Mareš, 2001):

- škola s prekoncepty vůbec nepočítá, neuvažuje o nich

- škola prekoncepty zaregistruje, ale zároveň je podceňuje (žáka za ně kárá nebo zesměšňuje)
- škola o prekonceptech ví, ale ignoruje je, nepracuje s nimi

Rozhodnutí, do jaké míry vstupovat do vývoje žákovských pojetí, je závislé na několika okolnostech. Důležitá je míra odlišnosti žákovy pojetí a to buď od předchozího stavu u téhož žáka, od ostatních žáků nebo od nároků školy. Dále jsou ovlivňující také zvláštnosti žákovy i učitelovy osobnosti. Kromě toho je ovlivňování určitého pojetí závislé také na konkrétním vyučovacím předmětu a na tom, jak moc je daná část učiva důležitá pro další témata toho předmětu, jiných předmětů nebo celkový názor na svět (Mareš & Ouhrabka, 1992).

Existuje několik způsobů, jak může škola nebo konkrétněji učitel reagovat na dětské naivní teorie nebo představy. Gavora (1992) rozlišuje dva protikladné základní přístupy. V prvním pohledu je na dítě pohlíženo jako na nedokonalou bytost, a proto jsou jeho představy a teorie považovány za nesprávné. Z pohledu tohoto přístupu je potřeba dětské poznávání urychlit, jelikož cílem je, aby dítě získalo vlastnosti dospělého člověka, a tedy je potřeba dětské naivní teorie popírat. Naproti tomu druhý přístup podle Gavory využívá při vyučování dětské představy, a to i v případě, že jsou považovány za naivní. Představy dětí totiž tvoří základ pro osvojování si rozvinutějších poznatků, kdy nové poznatky se staví na dříve osvojených vědomostech. Na tomto principu je postaven konstruktivistický styl výuky, při kterém by žák měl své původní představy transformovat, přehodnocovat a dávat je do vztahu s novými vědomostmi. Při tomto způsobu výuky by nemělo docházet k pouhé reprodukci poznatků, ale každý žák si staví svůj pohled na svět. Proto pak žádný pohled dvou žáků nebude totožný. Po rozmachu výzkumů zabývajících se významem dosavadních znalostí žáků vzniklo několik vyučovacích metod, jakým způsobem dětské naivní teorie ovlivňovat. Obecně se metody shodují v tom, že nejprve by dítě mělo své představy a prekoncepty vyjádřit navenek a ty pak konfrontovat s novou teorií (Gavora, 1992).

Mareš a Ouhrabka (1992) ve své práci rozlišují několik způsobů ovlivňování žákova pojetí. Snaha učitele a žáka o změnu pojetí učiva se projevuje ve dvou až třech hlavních činnostech - průběžném konstruování nových poznatků a rekonstruování dosavadního vědění. Mareš a Čáp (2001) později přidávají ještě takzvané reorientování žákova vědění. To zmiňují v případě, že nastupují v určitém ročníku zásadně nové pohledy žáka na svět. Mareš a Ouhrabka (1992) rozlišují několik dvojic termínů ohledně změny žákova pojetí učiva, které se odlišují především v míře zásahu do žákova pojetí. Tyto změny jsou pojmenovány pomocí několika pojmů převzatých z anglického jazyka, ke kterým Mareš a Ouhrabka navrhuji české ekvivalenty. Zmiňují termíny jako neúplné restrukturování a radikální restrukturaaci, přirozené dozrávání a restrukturování, evoluci pojmu a (zásadní) změnu pojmu nebo přístup “zevnitř ven” a “zvenčí dovnitř” (Mareš & Ouhrabka, 1992, s. 90).

První způsob by se dal tedy nazvat samovolnou změnou, kdy se spoléhá na to, že žák ke změně svého pojetí přijde postupem času sám. Právě tento přístup se nazývá také již zmíněným přístupem “zevnitř ven” nebo také neúplné restrukturování. Tento přístup prosazuje skutečnost, že ke správné struktuře pojmů se dostane každý žák, i přes to, že někteří žáci na tento proces budou potřebovat o něco více času. Nevýhodou tohoto přístupu však je, že u “pomalejších” žáků pak mohou nastávat problémy, kdy jim jejich nedokončená struktura pojmů brání v pochopení dalšího nebo více rozvinutého učiva. Kvůli tomu se pak mohou komplikace při výuce stále nabalovat. Autoři Čáp a Mareš (2001) zmiňují také fakt, že jsou někteří žáci s neúplným nebo chybným pojetím, kteří bez vnější pomoci prostě nemohou pokračovat.

Druhý způsob ovlivňování žákovských pojetí vychází z myšlenek psychologa L. S. Vygotského. Ten tvrdí, že neúplnou nebo chybnou strukturu mnozí žáci sami nedokážou změnit, ale s citlivou pomocí druhých se jejich struktura stává připravenější na změnu. V takovém případě proběhne u žáka restrukturaace dříve a bude hlubší, než kdyby zůstala na žácích samotných.

Třetí pojmenovaný způsob Marešem a Čápem (2001) je radikální změna. Z tohoto pohledu není čas čekat na to, až si žák svou neúplnou či chybnou strukturu sám svépomocí upraví, ale je naopak potřeba mu zvenčí pomoci. Proto tento způsob můžeme také nazvat

způsobem “zvenčí dovnitř”, kdy dochází k radikálnímu restrukturování poznatků. V rámci tohoto způsobu bývá málo času a mnoho učiva. Překážkou bývá fakt, že každý žák je jiný, a tedy každému žákovi vyhovuje jiný přístup. U některých žáků může být takovým radikálním zásahem velmi výrazně ovlivněna motivace do budoucna nebo může být samotný zásah zvenčí žákovi nepříjemný (Čáp & Mareš, 2001).

3.2 Zásady pro změny pojetí učiva

P. Gavora (1992) navrhnul také soubor obecných zásad pro koncepční změny shrnutý do čtyř bodů.

1. Vytvořit u žáků nesoulad s původním pojetím učiva. Učitel záměrně vytváří situace, ve kterých dítě pocítí, že jeho koncepce nesouhlasí se skutečnou koncepcí, která je mu prezentována. U dítěte tak vzniká vnitřní konflikt nebo nespokojenost, která pomůže žákovi být otevřenější k působení nové koncepce.
2. Novou koncepcí musí dítě pochopit, proto by měla být podána srozumitelně.
3. Nová koncepce musí být pro dítě věrohodná, přesvědčivá. Dítě musí vědět, že tato nová koncepce mu umožňuje řešit problémy, které jeho původní koncepce vyřešit neumožňuje.
4. Nová koncepce musí být využitelná. Žák musí vědět, že tato koncepce je užitečná při řešení problémů a situací, se kterými se setkává.

3.3 Podmínky pro změny pojetí

Zmíněné obecné zásady byly sice ověřovány hlavně v přírodovědných předmětech, ale měly by být aplikovatelné obecně (Čáp & Mareš, 2001). Změny pojetí žákova učiva však vyžadují také určité podmínky, bez kterých je není možné realizovat. První podmínkou je pozitivní postoj učitele k žakovským naivním teoriím. Učitel by neměl jakýmkoliv způsobem dávat najevo, že jsou žakovy původní představy nesprávné. Může leda naznačit, že mohou existovat různá pojetí jednoho jevu a že se vyplatí o nich diskutovat a porovnávat je (Gavora, 1992). Kromě toho mohou žáci také ověřovat jejich

použitelnost v nových situacích (Čáp & Mareš, 2001). Důraz by měl být kladen spíše na kvalitu než na kvantitu učiva. Jelikož je metoda změny pojetí časově velmi náročná, není možné probrat pomocí této metody stejné množství učiva jako při vyučování, které se zaměřuje spíše na povrchové ovládnutí učiva (Gavora, 1992). Dostatek času je potřeba také z toho důvodu, že spěch nebo netrpělivost může změnu pojetí ohrozit. (Čáp & Mareš, 2001). Další podmínkou pro změny pojetí učiva je zaměření se kromě intelektové části také na emocionální stránku osobnosti žáka. Čím je žák mladší, tím je tato podmínka důležitější. Dítě by nemělo tvořit jen logické operace, ale mělo by celou situaci také vnitřně prožít (Gavora, 1992). Žák totiž k tvoření nových poznatků přistupuje také z hlediska emocionálního, s určitým očekáváním a kritérii, kterými hodnotí nové pojetí a porovnává je se svými dosavadními zkušenostmi. (Pivarč, 2017). Častým problémem bývá také to, že děti nedokážou své interpretace správně vyjádřit. Proto musí mít učitel propracované metody, pomocí kterých žáka navede, aby svou interpretaci vhodně vyjádřil (Gavora, 1992). Zásadní je také klima, které by mělo být emocionálně příjemné – mělo by zohledňovat individuální potřeby žáků, jejich sociální potřeby a především by nemělo být ohrožováno jejich “já”, tedy pocit sebejistoty a sebepojetí (Čáp & Mareš, 2001).

Kromě různých přístupů ke změnám žákovských pojetí od učitelů a škol obecně mohou na tyto změny různě reagovat i samotní žáci. Pět různých možností výsledku snahy o změnu zmiňují také Čáp a Mareš (2001, s. 438):

1. Žák s novým pojetím nesouhlasí nebo mu nezapadá do jeho konceptů poznatků a zkušeností, a proto nové pojetí odmítne.
2. Žák přijme jen část nového pojetí a nemění strukturu svých dosavadních poznatků. Nové pojetí si upraví tak, aby souhlasilo s jeho předchozími představami.
3. Žák se nad novým poznatkem nezamýšlí a pouze ho převezme pod vnějším tlakem formálně jako celek. Nové pojetí a původní představy s ním nesouvisející pak existují nezávisle vedle sebe.

4. Žák přijme jen část nového poznatku, která nenutí žáka k velkým změnám svých dosavadních poznatků.
5. Žák převezme nové pojetí a přetvoří celý svůj dosavadní systém poznatků tak, aby odpovídal nově přijatým představám.

3.4 Přímé a nepřímé postupy

Pokud se učitel rozhodne zasáhnout s cílem změny žákova pojetí, rozlišují se dva typy zásahů - přímé a nepřímé (Mareš a Ouhrabka, 1992).

Při využití přímých postupů se učitel nebo spolužáci dítěte zjevně a výslovně snaží o změnu subjektivního pojetí učiva. U nepřímých postupů naopak učitel nebo spolužáci na první pohled nedávají najevo, že se snaží změnit subjektivní pojetí učiva (Čáp & Mareš, 2001).

Charakteristika přímých a nepřímých postupů (Čáp & Mareš, 2001, s. 438–439):

Přímé postupy	Nepřímé postupy
Názorné předvedení různých žákovských pojetí ve třídě. Rozebrání slabin pojetí a cílená změna miskonceptů, popřípadě rozšíření o chybějící prvky.	Navození poznávacího rozporu a zaskočení něčím nečekaným, novým, co zpochybňuje dosavadní chybné nebo neúplné koncepce. Vede k motivaci žáků dozvědět se více.
Předvedení dvou koncepcí najednou (mylná a správná). Porovnávání těchto dvou koncepcí - část žáci, část učitel. Žáci hledají shody a rozdíly a snaží se je pochopit.	Navození diskuze ve třídě, při které si žáci uvědomí, že každý má jiné zkušenosti a jiné názory na problém. Zájem žáků o to, kdo "má pravdu".
Nejprve ignorování mylných koncepcí a zároveň důkladné vyložení koncepce	Rozdělení žáků do malých skupin. Zadání úkolů, které ukazují různé názory na

správné. Až když žáci pochopí novou koncepci, vrátí se k původním miskonceptům, které srovnají s tou novou. Zvýraznění přednosti v nové koncepci.	strukturu učiva. Skupina by měla dojít ke společnému řešení, které odprezentuje před třídou.
Zpočátku ignorování chybné koncepce učiva. Pomocí zjednodušující zkratky přiblížení správné, “vzorové” koncepce. Ukázka kostry koncepce a přidávání detailů. Z vědomí žáků se postupně vytěsňují mylná koncepty.	Úloha jako domácí úkol vyžadující zaujetí vlastního stanoviska. Předpoklad, že vznikne diskuze již v rodině, žák uslyší názor rodičů. Do školy přichází s výsledky rodinné diskuze a s argumenty. (doporučeno využívat jen výjimečně)

3.5 Novější pohled na změnu pojetí

Novější pohled odborníků zdůrazňuje význam dalších jevů ovlivňujících konceptuální změny žáků. Zmiňují, že změny pojetí se odehrávají v širších souvislostech a jsou významně ovlivněny také sociálními a emocionálními vlivy. Kromě kognitivního zapojení žáka je také klíčové zapojení emocionální. Mezi emocionální faktory můžeme zařadit například žakovu motivaci, aktuální emocionální rozpoložení žáka a přátelské klima, ve kterém se má změna prekonceptů uskutečňovat. Pokud žák zažívá pozitivní emoce (radost, hrdost nebo naději), dochází pak k jeho vyšší ochotě ke změnám jeho pojetí. Naopak negativní emoce mohou zapříčinit to, že žáci jsou vůči novým poznatkům více odolní, odmítaví a jsou často příčinou vzniku miskonceptů (Pivarč, 2017).

Pivarč (2017) vyjmenovává ve své práci tři zásadní strategie a postupy pomáhající ke změně prekonceptů - kognitivní konflikt, scaffolding a metakognice. Tyto tři strategie vychází z kombinace z klasické teorie změny pojetí a novějších poznatků v oblasti psychologie a psychodidaktiky.

3.5.1 Kognitivní konflikt

Kognitivní konflikt bývá uplatňován jako nejčastější strategie v mnoha modelech konceptuální změny. Tato strategie pomáhá rozvíjet vlastní intelektuální schopnosti a myšlení žáka. Jelikož tato strategie využívá prekoncepty žáků a záměrně s nimi pracuje, někteří odborníci naznačují, že vychází z principů konstruktivismu. Cílem této strategie je zpochybnit žákovské prekoncepty, což vyvolá u žáka napětí a nespokojenost. Tato skutečnost navádí žáka k tomu, aby přehodnotil nebo zdůvodnil svá přesvědčení a také postoje a chování. Právě ten moment, kdy si žák uvědomí, že jeho přesvědčení není v souladu s novým konceptem, nazýváme kognitivním konfliktem. Výsledkem tohoto postupu by mělo být přijetí nové koncepce a porozumění danému fenoménu.

3.5.2 Scaffolding

Anglický pojem scaffolding by mohl být doslovně přeložen jako lešení nebo opora. Z pohledu změn pojetí je tento termín myšlen jako poskytnutí podpory a pomoci žákovi během procesu konceptuálních změn. Lidé poskytující oporu žákovi (učitel, rodiče, vrstevníci) se mu snaží usnadnit cestu k novému vědeckému poznatku. Tato dopomoc navazuje na žákovské dosavadní prekoncepty a je pak postupně redukována, až úplně vymizí. O důležitosti spolupráce s intelektuálně kompetentnější osobou hovořil již Vygotskij. Někdy bývá autory spojován scaffolding se zónou nejbližšího vývoje, ale Vygotskij toto spojení explicitně nikdy neuvedl. Díky této podpoře je u žáků rozvíjeno kritické a nezávislé myšlení a také kompetence k překonávání problémů (bariér) v učení, jelikož žák je v tomto procesu aktivní a mě by si sám určovat míru dopomoci od druhých. Nevýhodou této strategie je ovšem časová náročnost a také požadavek dostatečné schopnosti učitele správně identifikovat prekoncepty žáků a tedy jejich zónu nejbližšího vývoje.

3.5.3 Metakognice

Metakognice pojmenovává moment, kdy je žák schopen rozpoznat vlastní poznávací procesy. Metakognice je také chápána jako “myšlení o myšlení”. V momentě,

kdy je žák schopen metakognice, může se následně učit vlastní regulaci těchto procesů. Je dokázáno, že metakognice je důležitou součástí změn prekonceptů. Rozvíjení metakognice u žáků může podporovat schopnost přehodnocení věrohodnosti vlastních úsudků, což je úzce spojeno právě s procesem konceptuálních změn. Skrz schopnost metakognice mohou být také zjištěny miskoncepty u žáků (Pivarč, 2017).

4 Konstruktivismus

Dnes ve školství již poměrně známým přístupem navazujícím přímo na prekoncepty žáků je konstruktivistický styl výuky. Podle M. Dvořákové (2012) v dnešní době již není otázkou, zda konstruktivismus využívat, ale spíše kdy a jakým způsobem tak učinit.

“Konstruktivismus považuje existující představy dětí za primární zdroj učení” (Dvořáková, 2012, s. 23). Pracuje s dětskými pojetími záměrně a explicitně a žákově poznání se vytváří pomocí cíleného rozvoje nebo změny původních jeho pojetí (Doulík & Škoda, 2011). Pedagogický slovník definuje konstruktivismus jako “široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností” (Průcha, 2013, s. 132). Tradiční transmisivně-instruktivní model řízení učebních činností se snaží oproti konstruktivismu dětská pojetí odstranit (Doulík & Škoda, 2011). Jako společenská potřeba se nyní projevuje přesun od transmise hotových poznatků často v abstraktní a izolované podobě k jejich aktivní konstrukci, což nabízí právě konstruktivismus. Pivarč (2017) zmiňuje, že přístupy vycházející z konstruktivistických principů se shodují na tom, že osvojování nových vědeckých poznatků nebo pojmů a restrukturalizace nebo úprava poznatkového základu je založena na předem získaných zkušenostech, znalostech a prekonceptech, které žák v procesu změny pojetí aktivně a záměrně využívá (Pivarč, 2017). Pokud se jedná o učení určitého fenoménu, je potřeba mít stále na mysli, že vnitřní poznatkový systém žáka je provázanou strukturou, kterou má každý žák individuálně poskládanou. Proto konstruktivistické modely výuky s touto individualitou také pracují. Mimo to se konstruktivismus snaží také o rozvíjení komplexních poznatkových systémů. Způsob vytváření poznatkových systému žáků probíhá tedy modifikací a začleněním poznatků do již existujících struktur (Doulík & Škoda, 2011). Kromě aktivity žáka v procesu výuky je kladen důraz také na samotnou motivaci a emocionální prožitky jedince (Pivarč, 2017).

4.1 Individuální konstruktivismus

Z konstruktivismu vychází několik konkrétnějších směrů. V rámci pedagogického konstruktivismu stojí za zmínku především individuální konstruktivismus a sociální konstruktivismus. Individuální konstruktivismus považuje za důležitý význam individuální zkušenosti. Podle tohoto směru si jedinec realitu sám vytváří a znalosti jsou považovány za epizodické zkušenosti vytvořené během určitého prožitku. Poznání je žákům možné zprostředkovat tím způsobem, že si jeho význam sami vytvoří a toto poznání si děti konstruují na základě svých vlastních zkušeností (Doulík & Škoda, 2011).

4.2 Sociální konstruktivismus

Naproti individuálnímu konstruktivismu bývá zmiňován konstruktivismus sociální. Ten klade důraz na význam sociálního a kulturního kontextu při vytváření poznání a porozumění. Tento směr věří, že poznání je vytvářeno skrz sociální procesy a k tomu správnému poznání se může jedinec dostat pouze přes sociální svět a lidské společenství. Sociální konstruktivismus najde využití spíše ve společenskovedních disciplínách než v matematických nebo přírodovědných. Žáci mohou sdílet svá poznání a skrz efektivní komunikaci a spolupracující aktivity se žáci dostanou ke společné vizi (Doulík & Škoda, 2011). Díky aplikování sociálního konstruktivismu se žáci učí kompetencím, které jsou zmiňovány a požadovány po školách v Rámcovém vzdělávacím programu (Doulík & Škoda, 2011). Jsou mezi nimi například kompetence sociální a personální nebo kompetence komunikativní.

5 Přesah

Z pohledu oboru psychologie můžeme rozlišit potřeby člověka do třech základních kategorií. Potřeby nižší (primární) zahrnující základní fyziologicko-pudové fungování, potřeby mezilidských vztahů a ve třetí kategorii jsou potřeby nazvány potřebami vyššími neboli rozvojovými. Právě do této třetí skupiny patří duchovní svět, tedy mravní a estetické hodnoty, hodnoty poznání a pravdy a také hodnoty seberozvoje a sebeúcty (Helus, 2009). V psychologickém pojetí jsou za osobnost člověka považovány oblasti a stránky člověka, které vyjadřují jeho individualitu. Zdeněk Helus (2009) vytvořil osobnostní desatero zahrnující tyto osobnostní kvality jedince, ve kterém zmiňuje kromě důležitosti zabývání se sám sebou (sebepojetí) také důležitost přesahu (transcendence). Osobnostní kvalita přesahu zahrnuje skutečnost, že člověk se nezabývá pouze sám sebou a svými starostmi, ale “něčím víc”. Tuto kvalitu osobnosti Helus považuje za stejně důležitou, jako jsou základní vlastnosti jedince, zaměřenost člověka, začleněnost, gender, potenciality, autoregulace, integrovanou celistvost individua a životní cestu jedince (Helus, 2009, s. 104-105). Jednotlivé osobnostní složky jsou brány jako kvality člověka z toho důvodu, aby autor zdůraznil “důležitost” všech těchto složek při vývoji a socializaci jedince (Bravená, 2016b). Na transcendenci se můžeme dívat několika různými způsoby. Může na ni být nahlíženo tedy jako na potřebu člověka nebo jako na kvalitu osobnosti. Dále může být přesah považován za podstatu lidské existence, za smysl života, prožitek, hodnotu nebo za samotnou spiritualitu (Bravená, 2016b).

Podle Opravilové (2016), která se společně s dalšími autorkami zaměřovala na hodnoty dětí, by měli pedagogové již v předškolním vzdělávání sledovat ukazatele kvality života dětí. Učitelé by měli zejména hledat poměr mezi hodnotami, které dětem poskytují, ať už to jsou hodnoty materiální, kulturní nebo duchovní (Opravilová, 2016). Dle výzkumu zmiňovaného v této publikaci byli totiž tehdejší čeští studenti vysokých škol schopni vysvětlit spíše co je to neštěstí, než co je to štěstí. Kubíčková přikládá tuto skutečnost za vinu faktu, že je v dnešní době ve společnosti nedostatečně rozvíjen duševní život a duchovní náhled mladých lidí (Bravená, 2016).

Jak souvisí přesah s perspektivami vzdělávání dnešních dětí? Podle teorie osobnosti je přesah součástí osobnosti dítěte. Podle Heluse tedy není otázkou, zda člověk přesah má

nebo zda je ho schopen, ale jakým způsobem se dá přesah rozvíjet, popřípadě co může jeho rozvoji bránit či ho naopak podpořit (Helus In Bravená, 2016a). Právě z tohoto důvodu přesah přímo souvisí s edukací, neboť je možné ho u dětí rozvíjet.

5.1 Pojem přesah

Přesah neboli transcendenci jako součást kvalit osobnosti definoval Z. Helus. Tuto kvalitu označil ve svém desateru kvalit osobnosti jako osmou položku a připisuje této kvalitě možnost dalšího rozvoje a zároveň také cíl. Ten může být kladen jednotlivci okolím nebo jednotlivcem samým (Helus In Bravená, 2016a). Zasazením pojmu transcendence do samotného desatera autor zdůrazňuje rozvoj celého člověka, včetně mimo “vlastní já“ a důležitost přesahu pro samotné pojetí osobnosti (Bravená, 2016b). Autor osobnostního desatera definuje přesah (transcendenci) jako skutečnost, že “člověk se nezabývá jen sám sebou a svými běžnými starostmi či radostmi; ale záleží mu také na něčem, co jej přesahuje, co je více než on, co dává jeho životu vyšší cíl a smysl” (Helus, 2009, s. 105). Tato definice určuje jistou neegocentričnost oproti zabývání se sebou samým v rámci sebepojetí (Bravená, 2016a). Podle Bravené (2016a) se také autorovi touto definicí podařilo hned několik nevídaných věcí. Díky použití slova *transcedere* pocházejícího z latiny dostal tento pojem nadsmyslový a duchovní rozměr. Za velkou výhodu tohoto Helusova pojetí přesahu považuje Bravená také to, že se autorovi podařilo transcendenci definovat bez jakéhokoliv konkrétního náboženského nebo filozofického podtextu. Tím totiž umožnil to, že se k pojmu přesah může přistupovat “nově a pro všechny ze stejné pozice - z pozice Já” (Bravená, 2016a, s. 24). Dále je zmíněno, že tímto způsobem se podařilo spojit pojem transcendence s každodenním jednáním jedince ve společnosti (Bravená, 2016a). Podrobněji Helus (2009) transcendenci popisuje jako jev sjednocování vlastností a tendencí směřující k něčemu, co se dostává nad osobní zájmy a cíle jedince. Transcendující jedinec se věnuje něčemu obecněji platnému, potřebě života v pravdě, spravedlnosti a dobru. Může se stát, že transcendující jedinec tak činí i “na úkor vlastního pohodlí, nebo dokonce s nasazením života” (Helus, 2009, s. 114).

Na pojem transcendence se Bravená (2016b) dívá z několika různých oborů. Význam latinského pojmu *transcedere* by mohl být definován jako samostatně existující

skutečnost nacházející se mimo člověka (Bravená, 2016b). Velkým psychologickým slovníkem je tento termín definován jako “vše co v lidském vědění přesahuje naši zkušenost” (Hartl, 2010). Psychologie tedy pojmenovává transcendenci jako “vyšší potřebu člověka, podstatu lidské existence, smysl života, hodnotu, prožitek, kvalitu osobnosti nebo spiritualitu” (Bravená, 2016b, s. 64). Explicitní propojení pojmů přesah a transcendence se podařilo již výše zmíněnou definicí Z. Heluse. Obsahově propojit tyto dva pojmy se daří z pohledů filozofie a teologie. Z pohledu teologie je přesahem míněn Bůh a tedy všechno to, co “stojí vně člověka a k čemu se on vztahuje vírou” (Bravená, 2016b, s. 24). V teologii ani v náboženské pedagogice se samotný pojem transcendence dlouho vůbec nepoužíval a začalo se o něm mluvit až ve spojení se spirituální psychologií (sebepřesah, sebe-transcendence). I přes to, že děti v praxi potvrzují zkušenost s transcendencí, pochopení transcendence u dětí (do 12. roku) bývá okolím často zpochybňováno. Pro děti může být vnímání transcendence automatické, zatímco pro rodiče a obecně dospělé je mnohdy dětské vnímání transcendence nepochopitelné. Přesto, nebo právě proto by měli být rodiče vnímaví a neměli by pohled dětí odsuzovat jen proto, že mu sami nerozumí. Filozofie definuje termín transcendence jako “mimo zkušenost stojící nebo překročení určitých věcí, dějů, situací světa” (Bravená, 2016b, s. 64). Z pedagogického hlediska lze na transcendenci (přesah) nahlížet jako na “označení schopnosti člověka uskutečňovat přesahovou aktivitu nebo si ji umět uvědomit jako lidskou podstatu” (Bravená, 2016b, s. 64).

Při pohledu na transcendenci jako na spiritualitu je třeba rozlišovat všeobecnou spiritualitu a spiritualitu jako zbožnost jednotlivých náboženství. Samotou spiritualitou může být míněno také několik různých prožívání - například “prožívání vztahu k božstvu, k nadosobnímu ideálu, k posvátné pospolitosti, veškerenstvu, kosmu apod.” (Říčan, 2010, s. 234). Na spiritualitu může být nahlíženo nejen jako na vztah s božstvem, ale také jako na vztah s lidmi (Elkins In Bravená, 2016b). V rámci spirituality může být pojem transcendence formulován způsobem objektivním a subjektivním. Z objektivního hlediska je transcendence tedy to, co přesahuje člověka, tedy stojí to mimo něj (bůh, vyšší duchovní bytost). Z pohledu subjektivního je zmiňována takzvaná “sebetranscendence, které je člověk schopen a která je podmínkou jeho spirituálního vztahu k někomu nebo něčemu” (Bravená, 2016b, s. 47).

5.2 Přesah vertikální a horizontální

Podle Bravené (2016a) lze na transcendování pohlížet z pohledu tří různých otázek - co lze přesáhnout (transcendovat), jak to lze přesáhnout a s jakým zacílením. Pro zodpovězení třetí otázky můžeme transcendování rozdělit do dvou základních směrů - přesah vertikálního směru a přesah horizontálního směru. Přestože tyto dva směry můžeme takovýmto způsobem rozdělit, jsou na sobě navzájem závislé, ovlivňují se a doplňují (Bravená, 2016a).

Pokud člověk transcenduje své já vertikálně, znamená to, že se soustředí směrem k tomu, co je pro většinu lidí abstraktní. Soustředit se tak může člověk například směrem k bohu, jsoucnu, nejvyššímu smyslu nebo ke sjednocení univerzem. Transcendování vertikálním směrem bývá často doprovázeno nějakými vnitřními intenzivními zážitky, vrcholnými prožitky (např. extází či klinickou smrtí) nebo pocitem sounáležitosti a propojení s bohem nebo jsoucnem. Může být propojeno také s důvěrou v existenci něčeho - například s vírou. Jak už bylo zmíněno, tento směr je pro hodně lidí abstraktní, a tedy nehmatatelný nebo těžko pochopitelný. Jelikož je toto prožívání subjektivní a těžko popsatelné a sdělitelné, provádění výzkumů je v tomto ohledu velmi náročné. Z toho důvodu není dostatečně odpovězeno na otázku, jakým způsobem a co konkrétně u dětí v přesahu vyučovat nebo rozvíjet.

Naproti vertikálnímu směru stojí směr horizontální. Transcendování horizontálním směrem je přímo spojeno se socializací. Tento způsob transcendování tak souvisí velmi úzce s vlastním sebepojetím a to proto, že člověk může poznávat sám sebe také právě skrz socializaci. Člověku může například záležet na dobru a blahu druhého člověka, státu nebo přírody. Horizontálním směrem transcendence se tedy míní také pomoc druhému, boj za ideály nebo aktivní čin lásky nebo moudrosti. Konkrétními příklady edukace dětí může být například svobodná vůle člověka, radost konat nebo upřednostňování blaha druhého. Na rozdíl od vertikálního směru je u tohoto směru výhodou, že je součástí každodenního života a umíme si pod ním tedy představit konkrétní věci nebo činy. S tím souvisí také to, že je následně jednodušší navrhnout způsoby rozvoje horizontálního směru u dětí.

Podstatné je, abychom si uvědomovali důležitost přesahu v obou těchto směrech a byli této kvalitě osobnosti otevření a přistupovali k ní s respektem. Podle Bravené je tato

kvalita svou “dualitou” pozoruhodnou oblastí osobnosti člověka. Může se totiž zdát být jednoduchá i složitá zároveň (Bravená, 2016b).

5.3 Osobnost a přesah

Transcendence nebo sebe-transcendence není závislá na inteligenci člověka a měl by jí být schopen každý jedinec. Základní podmínkou pro tuto schopnost je odprostit se od egocentričnosti a zaměřit se na celek a vyšší cíle. Transcendentní složku člověka je možné rozvíjet - odvíjí se od počátečního bodu (“transcendentní narození” neboli vnitřní obrat člověka), ale nemá svou konečnou podobu. Obecně vnější projevy transcendence ovšem nesouvisí s kvalitou této složky osobnosti.

Osobnost dítěte se s plně rozvinutým přesahem nerodí, ale může se k transcendování vyvíjet. V případě rozvoje transcendence je ale důležitých několik mezníků ve vývoji dětí, které se nesmí zanedbat. Následující zmíněná vývojová období se budou zaměřovat pouze na psychosociální vývoj dítěte ve spojení s přesahem a výchovou a to pomocí schématu Já-vztah-Ty.

5.3.1 Kojenecké období (0-1 rok)

V kojeneckém období dítě začíná poznávat první přesažení vlastního já a to v okamžiku, kdy považuje sebe a matku za dvě různé bytosti. V takové chvíli dochází k “objevení přesažení vlastního Já” (Bravená, 2016b, s. 87). Dítě jako subjekt činnosti poznává okolní svět, kterému rozumí jako “Ne-já” (objekt činnosti). Postoj dítěte k Ne-já se pak začíná měnit mezi 6. a 9. měsícem života, kdy dítě začne rozlišovat známé a neznámé lidi a zároveň se učí lidem (matce nebo pečovateli) důvěřovat. Dospělý jedinec přesahující dítě si získává důvěru dítěte, která se následně projevuje v získávání důvěry dítěte v sebe samo. Taková důvěra je považovaná za základ jak pro horizontální přesah - ve vztahu k sobě i druhým lidem, tak pro přesah vertikální. V tyto momenty se tedy již může utvářet základ víry dítěte. Dítě vzhlížející ke své matce (k Ne-já) si vytváří určitý základ vztahu k někomu nebo “něčemu”, co je nad ním. Vztah k lidem nebo věcem kolem dítěte

se vytváří také přes city a smysly dítěte, kdy dítě samo poznává, co se mu líbí nebo nelíbí (Bravená, 2016b). V batolecím období tedy začíná celá cesta za přesažením vlastního Já.

5.3.2 Batolecí období (1-3 roky)

Dítě jako batole poznává určitý řád ve fungování rodiny i společnosti (ve světě Ne-já). Také si začíná uvědomovat jistou sebekontrolu a schopnost volby, které jsou pro přesah zásadní - dítě totiž v každodenních situacích zaujímá stanoviska, která mohou být někdy rozporná s daným řádem. V tomto období začínají u dítěte vznikat základy etického (co je dobré a co je špatné) a estetického cítění, které je důležité také pro rozvoj horizontálního přesahu. Typické období vzdoru (používání “ne”) a samostatnosti (“já sám, já chci”) podtrhuje souhlas dítěte se sebou samým. Jasnějšími se stávají tak hranice mezi “můj” a “tvůj”, což pomáhá dítěti rozeznávat rozdíl mezi Já a Ne-já a také porozumění pojmu “Ty”. Děti si v batolecím období uvědomují také skutečnost, že “jeden objekt může reprezentovat jiný” (Piaget In Bravená, 2016b, s. 92), což Bravená (2016b) přirovnává k vertikálnímu přesahu. Autorka vysvětluje tuto skutečnost pohledem na pampelišku, která sice je pouze květinou, ale při spirituálním vhledu může pro někoho představovat makrokosmos. Nedílnou součástí batolecího období je také rozvoj fantazie. Představy totiž úzce souvisí s přesahem, neboť lidé si často nadsmyslové věci představují a dotváří v myšlenkách. Ty pak často znázorňují i viditelně pomocí určité symboliky.

5.3.3 Předškolní období (3-6 let)

Ve věku od 3 do 6 let se děti začínají zabývat prvně představami o životě a také o smrti. Dítě se začíná socializovat v dětských skupinách a poznává různé role ve společnosti, například vůdčí, spolupracující nebo soutěživé (Říčan, 2006). Tyto role se pak projevují také v horizontálním přesahu. Pro děti jsou v tomto období velmi blízké pohádky, které představují různé hrdinské činy, které se mohou odrážet také v pochopení Boha. Dítě v tomto věku si utváří kromě již vzniklé vnější meze také mez vnitřní neboli varovný vnitřní hlas svědomí. Říčan (2007) upozorňuje na příliš citlivé svědomí způsobené dogmatickou nebo autoritářskou výchovou, které může vést k ovlivnění formování

sebepojetí - vnímání vlastní hodnoty, nazírání vlastní viny a pocity méněcennosti. Takový styl výchovy může silně ovlivnit snahy dítěte při rozvoji vertikálního přesahu (Říčan, 2007). Dítě v předškolním období poprvé začíná objevovat “vnitřní život Ty” (Bravená, 2016b, s. 95), což znamená, že si začíná uvědomovat individualitu důvodů a motivů k určitému chování a skrytého psychického života jiných lidí (Heidbrink In Bravená, 2016b).

5.3.4 Mladší školní období (6-11 let)

Hru typickou pro předškolní věk v tomto období nahrazuje prostředí školy. Učitel, který je pro děti v tomto období velmi důležitý, může dokonce přesahovat autoritu rodičů z pohledu žáka a může tedy v tomto ohledu prezentovat i pojem přesahu. Ve školním prostředí ovšem může docházet k tzv. “kognitivnímu konfliktu”, který způsobuje střídání role dítěte podle jednotlivých skupin a to z toho důvodu, že dítě nalézá konflikt mezi mytologickým obrazem světa a vědeckými poznatky (Říčan, 2007). Tento konflikt může také ovlivňovat rozvoj vertikálního přesahu. U dítěte ve věku 6 - 11 let nastupuje logické uvažování, díky kterému se dítě vyvíjí směrem k ucelenému chápání přesahu. (Bravená, 2016b). V mladším školním věku dítě také začíná rozvíjet své sociální vnímání v tom smyslu, že je schopno se dívat na pocity nebo myšlenky z pohledu druhé osoby. Následně je v chápání dítěte vytvořen vztah mezi Já a Ty v tom smyslu, že se “objevuje personalisticko-socializační schéma Já-vztah-Ty” (Bravená, 2016b, s. 97).

5.3.5 Pubescentní období (11-15 let)

Pro období pubescence je typické pokládání si nejrůznějších otázek - o lidském životě, vesmíru, o smyslu hodnot, o Bohu a další. Ve vztahu k formování přesahu je důležitý moment, kdy se jedinec zabývá vlastním nitrem a svou identitou. Zároveň si pubescent uvědomuje důležitost vztahu s druhým, se kterým si může vyměňovat informace, sdílet společné zájmy a pocity (Heidbrink In Bravená, 2016b). Tím se pro něj dotváří obraz Ty, který je vyzrálejší a hlubší.

Přesah člověka obecně tedy směřuje od Já (subjekt transcendování) k druhému člověku (Ty) a k jeho okolí (Ono).

5.4 Faktory ovlivňující rozvoj přesahu

Děti se během svého života setkávají s různými faktory ovlivňujícími jejich rozvoj přesahu. Patří mezi ně například materiální nebo duchovní chudoba v zázemí dítěte, nedostatečné povzbuzování snů a nadějí dětí nebo média. Ta mohou být pro rozvoj přesahu jak podnětná, tak také destruktivní. Jelikož děti tráví poměrně dost času obklopené nejrůznějšími médii, nezbyvá jim tolik času pro rozvoj vlastní fantazie a snění (West in Bravená, 2016b). Dalším výrazně ovlivňujícím faktorem rozvoje přesahu je postoj vychovatele nebo vrstevníků, obzvlášť pokud je negativní. Negativní postoje ostatních lidí mohou plynout z nedostatku vlastní zkušenosti s přesahem. Vztah k přesahu spojený s přírodou nebo druhými lidmi bývá vychovateli vítán a podporován. Naproti tomu raný vertikální přesah bývá vychovateli často nepochopen. Vychovatelé si mohou myslet, že si žák vymýšlí nebo že se vytahuje. V takových situacích by měl pedagog dítěti pozorně naslouchat a především dítě nesrážet před ostatními. Učitel by měl v situacích, které jsou spojené s vertikálním přesahem, jednat taktně a měl by být vnímavý ke všem výpovědím dítěte. V situacích spojených s vertikálním přesahem by měl učitel hodnotit pozitivně zkušenosti dítěte a zároveň by měl zmínit, že není možné, aby si všichni takovou zkušenost ověřili, což děti většinou tuší. Kromě postojů vychovatelů působí na dítě také postoje jeho vrstevníků. Ti také vertikálnímu přesahu nemusí často rozumět a mohou tak tvrzení dítěte odsoudit pouhým “to není pravda” nebo “to jsi nemohl zažít” (Bravená, 2016b, s. 114) nebo mohou reagovat dokonce i výsměchem.

5.5 Význam transcendování

Bylo provedeno již několik výzkumů o vlivu spirituality, náboženství nebo pozitivního myšlení na duševní i fyzické zdraví lidí. Do tohoto směru může být zahrnut i přesah, protože je spojen také s například se smyslem života, pocity bezpečí a klidu nebo může například vést také k vnitřní vyrovnanosti a k pozitivnímu hodnocení sebe sama. V několika oborech psychologie (humanistické, pozitivní nebo v psychologii smysluplnosti) a ve spiritualitě a náboženství byly již doloženy pozitivní vlivy transcendentního rozměru

člověka (vztahování se například k druhým lidem, přírodě, vyššímu bytí nebo kosmu) na jeho duševní i psychické zdraví.

Přesah tedy souvisí se zvyšování odolnosti dětí, a proto bychom měli vytvářet pro děti dostatek příležitostí, kdy budou moct objevovat smysl vlastního jednání i života. Z tohoto důvodu bychom podle Bravené (2016b) měli dětem nabízet možnosti rozvíjení transcendence v rámci vzdělávání, školních aktivit i v pedagogice volného času. Transcendentní složka osobnosti ovlivňuje kromě zdraví také začleňování dítěte do společnosti skrz poznání vlastního já, pochopení druhých, ale také přes mezikulturní učení, etické a spirituální citění.

Péče o přesah osobnosti zahrnuje péči o celek osobnosti. “Celostní péče o člověka zahrnuje jeho tělo (body), mysl (mind) a duši (soul)” (Bravená, 2016b, s. 120) a o všechny tyto tři složky osobností dětí by měli pečovat jejich učitelé, sportovní trenéři i psychologové a další.

5.6 Škola jako místo pro rozvoj transcendence

Jelikož by tedy pedagogové měli pečovat o přesah dítěte, znamená to, že musí pečovat i o školu, ve které děti tráví velkou část svého dětství. Škola by měla být pro děti komplexní péčí, a tedy i místem transcendentní péče. To znamená, že pečuje o své skutečné společenství a není pouze skupinou jednotlivců. V takovém případě pak děti mají ve škole prostor pro sdílení svých názorů a emocí. Kromě toho je škola velmi důležitým místem, protože vytváří šance pro děti získat to, co v rodině nedostaly šanci objevit. Proto školu N. Bravená (2016b) nazývá jako “místo druhé šance”. Škola má vytvářet prostor, kde budou mít děti šanci se vyrovnat s různými problematikami (tělesnými, psychickými nebo duchovními), se kterými se ve svých životech potýkají. Aby mohlo k takovým situacím dojít, musí být škola pro děti bezpečným prostředím, kde je čas na dětskou osobnost a společenství s daným řádem a pravidly společně s přítomným porozuměním, lidskostí a solidaritou. Bezpochyby by ve škole měl být “prostor pro rozvíjení všech oblastí přesahu a jejich usměrnění tam, kde mohlo dojít k vážné deformaci” (Bravená, 2016b, s. 134).

6 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je systém kurikulárních dokumentů pro jednotlivé etapy vzdělávání vymezující obsah vzdělávání. Podle tohoto souboru si školy vytváří své vlastní Školní vzdělávací programy. RVP ZV vymezuje kromě cílů vzdělávání a jednotlivých vzdělávacích oblastí také doplňující vzdělávací obory, klíčové kompetence a průřezová témata.

Vybrané části RVP ZV budou níže zkoumány a popsány jak ve spojení s pojmem kostel (a dalšími pojmy s ním spojené), tak z hlediska možného rozvoje přesahu u dětí.

6.1 Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je specifická v tom, že je jako jediná vytvořena pouze pro žáky na 1. stupni a nepokračuje na 2. stupni. Tato oblast zdůrazňuje důležitost propojení vzdělávání s reálným životem a praktickou zkušeností žáků. Zaměřuje se na poznávání člověka a jeho rodiny, společnosti, vlasti nebo kultury a dalších. Cílové zaměření této oblasti se týká například orientace ve světě informací a propojování informací historických, zeměpisných a kulturních nebo také ke kulturnímu a tolerantnímu chování. Oblast *Člověk a jeho svět* je členěna na 5 tematických okruhů.

Tematický okruh *Místo, kde žijeme* zahrnuje poznávání svého bydliště, jeho okolí a žáci by měli rozvíjet své národní cítění a kladný vztah k naší zemi. Žáci mají poznávat významné budovy, do kterých bychom pravděpodobně mohli zahrnout i kostely, které ale nejsou zmíněné explicitně.

V rámci druhého okruhu s názvem *Lidé kolem nás* si žáci osvojují a upevňují vztahy mezi lidmi, solidaritu neb úctu a poznávají, jakou lidé vytvářejí kulturu. Žáci by se měli naučit projevat toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí. V učivu této oblasti je zahrnuto také přímo poznávání církví nebo etických zásad.

Lidé a čas je třetím tematickým okruhem této vzdělávací oblasti. V tomto okruhu je zmiňováno pojmenování některých kulturních nebo historických památek, do kterých by kostely mohly být zařazeny. Tento okruh se zaměřuje také na současnost a minulost v našem životě, například na průběh lidského života. Jsou zde zahrnuty mimo jiné také státní

svátky a významné dny. Domnívám se, že některé křesťanské svátky mohou žáci poznávat také prostřednictvím návštěvy kostela (typicky na Vánoce), často například kvůli betlému.

6.2 Osobnostní a sociální výchova

Povinnou součástí RVP základního vzdělávání je šest průřezových témat zahrnujících aktuální problémy současného světa a rozvoj osobnosti žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Mezi průřezová témata patří například *Osobnostní a sociální výchova*. U tohoto tématu je specifické, že učivem je sám žák a smyslem je pomoci každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti. *Osobnostní a sociální výchova* se pro lepší přehlednost dělí do dalších třech tematických okruhů - *Osobnostní rozvoj*, *Sociální rozvoj* a *Morální rozvoj*.

Pod *Osobnostní rozvoj* patří důležité sebepoznání a sebepojetí, které zahrnuje jak tělo, tak psychiku (temperament, postoje, hodnoty) žáka. Žáci poznávají vztah k sobě samému a vztahy k druhým lidem. Také je kladen důraz na psychohygienu ve smyslu dovednosti pozitivního naladění mysli a dobrému vztahu k sobě samému.

Morální rozvoj se soustředí na hodnoty, postoje a praktickou etiku - zkoumání vlastních a cizích postojů, respektování lidí nebo pomáhající a prosociální chování.

6.3 Výchova demokratického občana

Průřezové téma *Výchova demokratického občana* přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, tolerance nebo odpovědnost a má mezioborový a multikulturní charakter. Toto téma využívá reálné zkušenosti a prožitky žáků například právě ze školního prostředí a celkového klimatu a fungování školy. Žáci by měli být vedeni k respektování kulturních, etnických i jiných odlišností.

6.4 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Toto průřezové téma vede žáky například k porozumění kulturním odlišnostem mezi národy v souvislostech. V oblasti postojů a hodnot by mělo pomáhat překonávat stereotypy a předsudky a mělo by utvářet pozitivní postoje žáků k jinakosti a kulturní rozmanitosti společně s podporováním pozitivního postoje k tradičním evropským hodnotám.

6.5 Multikulturní výchova

Dalším průřezovým tématem v RVP je *Multikulturní výchova*. Žáci se seznamují s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. S tímto vědomím si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Toto průřezové téma rozvíjí schopnost žáků poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských i sociálních skupin. Pomáhá žákům uvědomovat si neslučitelnost například náboženské (či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti.

6.6 Etická výchova

Etická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu zařazena do takzvaných *Doplňujících vzdělávacích oborů*, které nejsou v základním vzdělávání jako povinné. Je možné je nabídnout žákům například jako volitelné předměty nebo se škola může rozhodnout pro zařazení oboru do povinných předmětů.

Doplňující vzdělávací obor *Etická výchova* se dělí do deseti hlavních témat a dalších šesti aplikačních témat. Zmíněny budou pouze ty části, které se týkají problematiky přesahu. *Etická výchova* na 1. stupni zahrnuje rozvíjení sebepojetí ve smyslu sebepoznání, sebehodnocení nebo sebepřijetí. Také se zde objevuje akceptace druhého člověka a například umění si odpustit. Následně až na 2. stupni se objevuje učivo zaměřené na hodnotovou orientaci a morální úsudek, vliv vzorů a vztah k autoritě nebo osoba (já) jako potenciální vzor pro druhé - postoje, smysl a cíl života. V aplikačních tématech se pak objevují například mravní zásady a hodnoty. Dále je přímo zmíněn duchovní rozměr

člověka, který zahrnuje obranu proti sektám a toleranci k lidem s jiným světovým názorem (RVP ZV, 2021).

7 Začlenění přesahu do RVP

N. Bravená (2016b) navrhuje přímé začlenění přesahu (transcendence) do Rámcového vzdělávacího programu a to konkrétně do klíčových kompetencí. Nabízí pro ni název “kompetence k přesahu, k transcendování nebo kompetence transcendence” (Bravená, 2016b, s. 135). V tomto návrhu je také zmiňováno vyšší myšlení. Tento pojem autorka používá z důvodu jednodušší uchopitelnosti. Rozvíjet u žáků kompetenci k vyššímu myšlení s ohledem na transcendování má podle Bravené smysl jen jako doplněk k ostatním kompetencím ze dvou důvodů. První důvodem je to, že “každá již definovaná kompetence v RVP obsahuje i složku transcendence - problematiky jako kritické posuzování, lidské hodnoty, prosociálnost, práva druhých, kladení si otázek a odpovědi atd.” (Bravená, 2016b, s. 138). Jako druhý důvod uvádí ten, že všechny klíčové kompetence jsou vzájemně propojeny, tj. “nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání” (RVP ZV, 2021, s. 10).

Autorka definuje cíle rozvíjení kompetence k vyššímu myšlení z perspektivy transcendence například těmito způsoby (Bravená, 2016b, s. 139-140):

- žák si pojmenovává vlastní smysl života, naději i víru a respektuje jejich rozdílnost u ostatních
- žák pracuje samostatně se symbolikou a rozumí její vyšší vypovídající hodnotě pro život člověka
- žák chápe představu o sobě a o druhých jako částečnou, která zasluhuje stálého sebeobjevování a seberozevoje; druhé nazírá jako Ty a uvědomuje si jedinečnost vztahů
- žák formuluje své názory na témata horizontálního a vertikálního přesahu bez předsudečnosti a rozumí diskuzi a významu kritiky

Na cestě rozvíjení transcendence hraje významnou roli také symbolika, která má pro děti zásadní význam. Symboly mohou být nápomocné při rozhovorech například při

vyjadřování představ nebo přání dětí, čímž pomáhají v rozvíjení vlastního přesahu (Bravená, 2016). Bravená (2016b) zmiňuje také význam filozofování ve vyučování například pokládáním otázky “proč”. Prostor pro odborné filozofování se ve školách nabízí nejvíce skrz etickou výchovu nebo lze filozofovat i v hodinách náboženství. Ty ovšem také nejsou povinnou součástí vzdělávání a na běžných školách se objevují jen výjimečně, nejčastěji bývají hodiny náboženství zařazeny ve školách církevních. Pro děti je ovšem filozofování podstatnou součástí pro rozvoj filozofické a teologické kompetence, které s vyšším myšlením souvisejí. Pozitivní vztah českého národu k pohádkám také nabízí filozofování a zaměřování se na neviditelný obsah, který je možné zobecnit do konkrétního života. Dále by se transcendence mohla rozvíjet také skrz umění, které je médiem “duchovního obsahu” vyjádřeného za pomoci smyslů. Díla v sobě mohou mít spirituální obsah jako vyjádření jednotlivce (Bravená, 2016b).

Bravená nabízí dva způsoby začlenění přesahu do kurikulárních dokumentů. Prvním je důkladné propojování jednotlivostí s vyššími celky. Jako druhý způsob autorka navrhuje vytvoření spojnice předmětů, která by mohla nést název “Člověk a život”. Tato spojnice by zahrnovala například etické hodnoty a také témata filozofická a nadnábožensko-spirituální, jako smysl života, život po životě, lidské hodnoty nebo dobro a zlo (Bravená, 2016b).

Existuje několik rizik českého kurikula pro přesah. K náboženství je přistupováno s nedůvěrou a podle Hanesové “nepatří mezi oblíbené předměty” (Hanesová In Bravená, 2016b, s. 155). Lidé se často považují za ateisty, humanisty nebo za lidi “věřící v něco”, ale ani pro to není v kurikulu pevné místo. Bravená upozorňuje na riziko toho, že obecně neinformovanost může děti vést například do sekt nebo špatného pochopení duchovního rozměru člověka (duchovní život jako nutná závislost, nesvoboda, netolerance nebo extremismus). Rizika českého kurikula pro přesah tedy souvisí nejvíce s nedostatečnou rovnováhou transcendentního rozměru člověka ve všech třech složkách - ve fyzickou, psychickou i duchovnu (Bravená, 2016b).

8 Problematika společenskovedního učiva

8.1 Společenskovední učivo

Podle Dvořákové (2012) současný výzkum ukazuje, že žáci mají nedostatek přímých zkušeností se společenskovedním učivem obecně. Často totiž dětské zážitky spojené se společenskovedními tématy vznikají pouze zprostředkovaně, například skrz média nebo konverzace s rodiči nebo vrstevníky (Dvořáková, 2012). Jelikož zprostředkované informace jsou často předávány bez větších souvislostí, pro děti je pak náročnější si takové poznatky uchovat (Stará, 2017). Na nedostatek znalostí konkrétně ohledně sociálních institucí (např. rodiny) upozorňují Brophy a Allemanová (2006), kteří zmiňují, že i přes to, že děti mají s touto sociální institucí bohaté zkušenosti, zůstávají tyto zkušenosti většinou nevyčleněné. A tedy proto, že většina témat v předmětu Prvouka vychází ze života a zkušeností dětí, děti se mnohdy nedozvídají nové skutečnosti a nemohou si je zapojovat do souvislostí ve svých myšlenkových schématech (Stará, 2017). Poznatky, které si děti nashromáždí každodenními zážitky, jsou tedy většinou nevyslovené, omezené v rozsahu a nedostatečně propojené. Mohou být také mnohdy zkreslené naivními představami nebo mohou být přímo miskoncepty. (Brophy & Alleman, 2006). Proto může být pro děti pak velmi náročné rozumět tomu, co je reálné a co je fikce (Stará, 2017). Mnoho miskonceptů je ale zároveň přítomno v kultuře a jsou tedy předávány spíše verbálně než že by vznikaly skrz zkušenosti z reálného prostředí. To všechno se může stávat také z důvodu, že společenské vědy zahrnují velmi roztříštěné a překrývající se pojmy (Brophy & Alleman, 2006).

Také prekoncepty dětí v oblasti společenskovední nejsou prozkoumané natolik jako v přírodovědných nebo technických oborech. Tento fakt může být zapříčiněn tím, že v přírodovědných nebo technických oborech je o mnoho jednodušší zkoumat prekoncepty žáků z důvodu exaktních poznatků než u humanitních a společenskovedních oborů. Pivarč (2017) považuje zkoumání prekonceptů ve společenskovední oblasti za velmi důležité zejména u témat, která mohou být kontroverzní nebo ve společnosti aktuální. Zmiňuje například výzkumy zaměřené na religiózní koncepty, etnické menšiny, sociálně patologické jevy nebo mentální postižení (Pivarč, 2017). V posledních letech se však zkoumání dětských prekonceptů ve společenskovedním učivu objevuje častěji, především

ve spojitosti s ekonomikou nebo politologií. Velmi podrobně se těmto tématům věnuje právě Brophy a Allemanová, avšak Dvořáková (2012) připomíná, že poznatky ohledně společenskovedního učiva nelze přebírat ze zahraničí, neboť dětská porozumění jsou úzce propojená s konkrétním prostředím a systémem, ve kterém žáci žijí (Dvořáková, 2012). Dětské porozumění společnosti je totiž významně ovlivněno sociokulturním kontextem, ve kterém se dítě pohybuje. Poznávání společnosti je také ovlivněno emocemi, které často vznikají na základě identifikace jedince s určitou sociální skupinou (např. etnická příslušnost, gender, socioekonomický status). “Emoce pak mohou mít při zpracovávání dětských porozumění významnou motivační roli” (Helus In Dvořáková, 2012, s. 38).

Podle Brophyho a Allemanové (2006) je učení pro žáky efektivní v případě, že je využitelné v reálném životě. Mimo to také zdůrazňují význam aktivního využívání předchozích znalostí žáků (prekonceptů) ke konstruování nového poznání. Tímto způsobem mohou také učitelé žákům zároveň pomáhat k “úpravě” jejich miskonceptů. Z toho vyplývá, že učitelé potřebují znát tyto žákovské prekoncepty k danému tématu, aby pak mohli svou výuku stavět v zóně nejbližšího vývoje žáků. Brophy a Allemanová (2006) využili ve svém výzkumu klinické rozhovory, neboť věřili, že i děti mladšího školního věku jsou schopny odpovídat, pokud jsou otázky postavené na jejich osobní zkušenosti a ne pouze na abstraktních a hypotetických otázkách (Brophy & Alleman, 2006).

Dvořáková (2012) také upozorňuje na problematiku společenskovedního učiva z pohledu učitelů. Ti mohou být nedostatečně teoreticky vybaveni ve společenskovedních oborech, čímž pak vznikají nevhodně zvolená témata v hodinách nebo dokonce i nevhodné výukové cíle (Dvořáková, 2012). Stává se to mimo jiné také proto, že při plánování výuky se učitelé necítí být závislí na kurikulárních dokumentech a mají pocit, že si mohou učivo předmětu prvouka vybírat podle svých zkušeností a preferencí (Stará, 2017). Může se zdát, že některá témata z oblasti Člověk a jeho svět jsou pro žáky jednoduchá a známá z každodenního života, avšak podle výzkumu Brophy a Allemanové (2006) jsou tyto poznatky a zkušenosti dětí mnohdy velmi náhodné a nedostatečně propojené. Často jsou také tyto znalosti a poznatky brány tak jak jsou, aniž by se učitelé snažili děti dovést k

porozumění, proč tomu tak je a z jakého důvodu se například různé kultury liší (Brophy & Alleman, 2006). Jako východisko této situace se nabízí připravovat komplexně pojatou výuku, která by rozvíjela porozumění dětí důležitým tématům (Stará, 2017). Vhodným nástrojem pro širší porozumění souvislostem jsou kulturní univerzálie, podle kterých by mohla být výuka společenskovedních předmětů organizována (Brophy & Alleman, 2006).

8.2 Kulturní univerzálie

Na základě několika publikací od Brophyho a Allemanové bychom se tedy měli při vyučování o společnosti a kultuře zaměřit na takzvané “kulturní univerzálie”, které obsahují kategorie založené na vlastních zkušenostech žáků, a tudíž jsou pro ně dobře srozumitelné (Brophy & Alleman, 2006; Brophy et al., 2013, s. 139). Kulturními univerzáliemi jsou myšleny oblasti lidských zkušeností, které jsou stejné ve všech kulturách v minulosti i současnosti. Jsou rozděleny do devíti skupin, mezi které patří například témata jako oblékání, obživa, bydlení, komunikace, rodina, dětství nebo náboženství. Mimo to kulturní univerzálie zahrnují také aktivity spojené s jednotlivými kulturami, které ale mohou mít v každé kultuře jinou podobu nebo dokonce i význam.

Brophy a Alleman (2006) věří, že tyto kulturní univerzálie mají specifický význam v kurikulu společenskovedních oblastí na prvním stupni základních škol. Autoři nabízejí přímo postavení kurikula na kulturních univerzáliích a argumentují dvěma hlavními důvody. Prvním důvodem je, že kurikulum postavené na kulturních univerzáliích nabízí mnoho přirozených výchozích bodů pro počáteční společenskovední porozumění. Jako druhý důvod zmiňují to, že děti získávají zkušenosti s kulturními univerzáliemi hned od narození. Na ně pak mohou stavět svá další porozumění ohledně společenskovedních principů a konceptů. Efektivním způsobem výuky společenskovedních témat je tedy začít od nynějšího prostředí a od toho, co je dětem dobře známé a povědomé. Teprve až potom bychom se měli s žáky přesunout například do minulosti nebo se zabývat jinými kulturami. Jednotlivá témata kulturních univerzálií by měla být dále rozvíjena mnohem poctivěji a podrobněji než jak jsou nabízena například v učebnicích (Brophy & Alleman, 2006).

Z výzkumu Brophyho a Allemanové (2006) vyplývá, že děti mladšího školního věku nemají své znalosti ve společenskovedních oborech uspořádané podle vědeckých

poznatků a principů, spíše jsou většinou uspořádané jako příběhy orientované na cílené jednání jednotlivců. Rovněž se ukázalo to, že děti mají jen velmi malé povědomí o vývoji v čase nebo rozdílnosti mezi jednotlivými kulturami a lokacemi. Autoři zdůrazňují, že například učivo o lidech v historii nebo z jiných kultur by mělo být představováno a předáváno takovým způsobem, aby podporovalo empatii žáků a porozumění, proč lidé žili nebo žijí určitým způsobem. Chtějí se tak vyhnout tomu, aby žáci považovali činy lidí z minulosti například za hloupé nebo zvláštní. Zjistili totiž také to, že u dětí se často objevuje šovinismus ve spojitosti s jinými kulturami (Brophy & Alleman, 2006). Děti nejdříve nejsou vůbec schopny se vcítit do lidí z minulosti a až po delší době začínají rozumět tomu, že se lidé dříve nechovali například hloupě a že z jejich perspektivy bylo jejich chování racionální. I přesto ale děti často pohlížejí na události z dějin z dnešního pohledu (Stará & Starý, 2017). Při výuce společenskovedních předmětů by si měl být učitel vždy jistý, že obsah, který vyučuje, je souvislý, platný a využitelný (Brophy & Alleman, 2006). Právě vyučování dějepisu se považuje za vhodný způsob, jak budovat „lepší společnost“ a také nám znalosti z dějepisu mohou pomoci porozumět současnosti. V primárním vzdělávání by se tedy dějepisné učivo mělo využívat především pro objevování a uvědomění si společenských a kulturních hodnot (Stará & Starý, 2017). Výuka by měla obsahovat otázky a aktivity, které žáky podporují v tom, aby využili znalosti a zkušenosti ze svého života i mimo školu (Brophy & Alleman, 2006). Pokud se představy dětí nekonfrontují s realitou, zůstanou pouze na úrovni fikce, což odporuje cílům ve společenskovedním vzdělávání (Stará, 2017). Mnohdy se nabízí do výuky zahrnout exkurzi, díky které žáci získají zkušenosti přímo z reálného prostředí. V takových případech je vhodné, aby exkurze zahrnovala také předchozí „přípravu“, díky které může být využit potenciál exkurze naplno (Brophy & Alleman, 2006). Takové příležitosti k učení je dobré vložit do kontextu většího učebního celku. Můžeme žáky připravit na exkurzi jednoduše tím, že se jich předtím zeptáme, co už o tématu ví nebo co by chtěli zjistit. Následně se mohou bavit o tom, co nového se dozvěděli nebo naučili (Brophy et al., 2013).

9 Zážitková pedagogika

9.1 Zážitková pedagogika v České republice

Na světě se objevuje několik různých koncepcí zážitkové pedagogiky. Český koncept zážitkové pedagogiky se vyvíjel samostatně a poměrně specificky, díky čemuž vzniklo velmi originální pojetí. V českém konceptu zážitkové pedagogiky se objevují pojmy jako prožitek, zážitek a zkušenost, které jsou vyvolávány v plánovaných situacích a výchovných procesech. Cílem je vždy rozvoj osobnosti v různých dimenzích a aspektech, nejedná se tedy pouze o vědomosti nebo dovednosti (Hanuš & Chytilová, 2009).

Cílem zážitkové pedagogiky jako výchovných a vzdělávacích procesů je “snaha o dosažení pozitivních změn ve vývoji osobnosti jako rozvoj všech fyzických a psychických stránek jedince”, které by měly být prospěšné jak jemu, tak celé společnosti (Jirásek, 2004, s. 6). Zážitková pedagogika je specifická tím, že nejde pouze o samotný zážitek, ale zásadní je jeho zasazení do širších souvislostí. Takovému zážitku pak můžeme říkat zkušenost, kterou může jedinec ve svém životě znovu využít. Získání dané zkušenosti by tedy mělo být vždy podloženo konkrétním prožitkem nebo zážitkem jedince, který má být následně převeden do zkušenosti. Anglický výraz “experience” zahrnuje slova prožitek i zkušenost, zatímco v českém jazyce jsou tyto dva pojmy velmi těžko odlišitelné. Jirásek (2004) zdůvodňuje tuto skutečnost tím, že v anglickém jazyce je zkušenost vnímána jako paměť uchovaný prožitek. Prožitek definuje jako aktivní prožívání (jak tělesné, tak i myšlenkové) přítomné situace, zatímco zážitek nastává až ve chvíli, kdy se prožitek přesune do minulosti a vracíme se k němu ve vzpomínce. V takový okamžik ho můžeme označit jako zážitek a jako obor zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika by měla obecně zahrnovat výchovné procesy, “které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života” (Jirásek, 2004, s. 15). Zážitek zprostředkovaný skrz výchovný proces zážitkové pedagogiky má sloužit pouze jako prostředek k výchově, vzdělávání a rozvoji jedince. Nestačí jen to, aby si žáci hráli a bavili se, ale aby se jejich zážitky staly “zdrojem nové zkušenosti v oblasti předem stanoveného učiva” (Drahanská et al., 2011, s. 13). Zážitková pedagogika také podle Drahanské (2011) pracuje s emocemi, které napomáhají tomu, že si prožitek lépe zapamatujeme.

9.2 Prvky zážitkové pedagogiky

Mezi nejdůležitější princip zážitkové pedagogiky patří skutečnost, že zkušenostní učení se děje pouze v případě, kdy po zážitcích a zkušenostech z programu následuje reflexe, kritická analýza a syntéza. Účastníci programu by měli být do dění zapojeni aktivně, tedy měli by být zapojeni intelektuálně, sociálně, emocionálně, duševně a tělesně (Neuman, 2004). Typickými znaky zážitkové pedagogiky jsou tedy například zapojení prožitku do širších souvislostí, cílené vytváření prožitku, jeho zpracování a následné převedení do zkušenosti. Toto pojetí také zdůrazňuje tři podstatné rozměry života a upozorňuje tedy na “spojitost mozku, srdce, ruky” (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 20).

9.3 Reflexe v zážitkové pedagogice

Již zmíněným a velmi důležitým prvkem zážitkové pedagogiky je dostatečný čas na reflexi a zpětnou vazbu po programu. Její důležitost spočívá v tom, že napomáhá k uvědomění si a také pochopení dané zkušenosti (Hanuš & Chytilová, 2009). Možné je využití například dvoustupňového nebo čtyřstupňového modelu. Dvoustupňový model znamená, že po zážitku následuje reflexe, která by měla usnadňovat učení. Nejznámější je však model čtyřstupňový (označovaný také jako Kolbův model), který zahrnuje konkrétní zkušenost, ohlédnutí za ní, zobecnění a poté aktivní zkoušení. Tento model z roku 1984 říká, že “konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost” (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 42). V reflexi je důležitá také osamělost a ticho, které mohou doplňovat naši energii a otevírat duši. Může být tedy výhodné nechat účastníky programu, aby byli chvíli sami a mohli tak objevovat své pocity a myšlenky. Následně by měli mít možnost si o tom také promluvit s ostatními. Pro zpětnou vazbu by mělo být vybráno vhodné místo, které by mělo být pro účastníky klidné a příjemné, neboť mají hovořit o svých pocitech, dojmech, někdy i strachu. Důležitou součástí je také sezení tak, aby na sebe všichni zúčastnění dobře viděli, za ideální je tedy považováno sezení v kruhu (Hanuš & Chytilová, 2009). Z Kolbova cyklu učení vychází tři hlavní kroky při reflexi. Jako první přichází popsání proběhnuté činnosti, tedy vyjádření a sdílení pocitů a zážitků, ze kterých se

postupně vytváří obraz toho, co se v dané skupině během aktivity dělo. Následuje pojmenování principů a výstupů, které vyplývají z daných aktivit. Nakonec probíhá vztažení principů aktivit na reálný život pomocí otevřených otázek (Klíčový rok, 2013). Z hlediska obsahu můžeme rozdělit pokládané otázky při zpětné vazbě do tří úrovní. Prvními jsou otázky faktické, vztahující se na to, “co se dělo”. Druhé jsou otázky zaměřující se na zájmy a pocity a poslední otázky zjišťují postoje a hodnoty účastníků. Můžeme tedy položit například otázku “Co to pro tebe znamená?” (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 101).

9.4 Motivace v zážitkové pedagogice

Stejně jako v jiném pedagogickém působení, i v zážitkové pedagogice hraje velmi důležitou roli motivace. Podstatnou součástí vnější motivace je velmi často samotný pedagog, který může už jen svou osobností a nadšením účastníky motivovat. Dalšími prostředky motivace mohou být například fotografie, báseň, příběh, nebo například legenda. Skrz legendy mohou být účastníkům sdělovány hodnoty nebo poučení a mimo to mohou také v žácích probouzet fantazii. Také samotná myšlenka nebo citát může působit na účastníky motivačně, pokud je nějakým způsobem provázána se samotným programem. Hudba nebo píseň může sloužit také jako prostředek motivace, přičemž vlastní živá hudební produkce může být o mnoho působivější než hudba “pouze” jako podklad. Fungujícím prostředkem motivace může být také světlo a tma, kdy například přítmí nebo záře svíček může podstatně ovlivňovat atmosféru. Mnohdy může působit motivačně samotné prostředí, kde se program odehrává. Prostor je v zážitkové pedagogice chápán jako klíčové. Místo samo o sobě může podněcovat k aktivitě nebo může mít takzvané “genius loci”. Pokud se v programu využívá skupinová práce, měli by pedagogové nebo vedoucí programů vždy vycházet z toho, že “ve skupině dřímá skrytý potenciál vědění, znalostí a zkušeností” (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 108).

9.5 Spiritualita, duch a zážitková pedagogika

Spiritualita zahrnuje to, že si jedinec uvědomuje a oceňuje sám sebe, ale také další osoby, skupiny a okolní prostředí. V některých případech může zahrnovat také uvědomění

si a ocenění božství. Hurych (2014) začleňuje do spirituality také schopnost vcítit se do pocitu druhých lidí, tedy schopnost empatie. Na spiritualitu může být nahlíženo jako na součást náboženské víry, zároveň může být ale spirituální přístup uplatněn i mimo ni. Je zmiňován pojem “sekularizovaná spiritualita”, kde se “jedná o duchovní rámec člověka, který vytváří jakousi ochrannou atmosféru vůči tlakům okolního světa” (Hurych, 2014, s. 14). Sekularizovaná spiritualita zahrnuje například obecný mravní princip, velkorysost, soucit, empatii, ale také vnímání existence a zájmů druhého člověka. Patří sem také složitější skutečnosti, například hledání smyslu života. Jako jeden ze základních rysů sekularizované spirituality je autorem pojmenováno právě “důsledné a jednoznačné odmítání jakékoliv manipulace” (Hurych, 2014, s. 15). Spirituální člověk se nemusí vyhýbat mystickým prvkům, které ho obklopují. Zároveň se jim ani nevysmívá a nezavrhuje je, neměl by jim však ani naopak propadat. Spirituální člověk by k takovým prvkům měl přistupovat kriticky a komplexně. Povaha spirituality je sama o sobě transcendentní, neboť není vidět (Hurych, 2014). Náboženskou zkušenost může zprostředkovat také zážitková pedagogika a podle Grimmicha (2013) může být takový zážitek někdy silnější než skrz tradiční náboženství. Grimmich (2013) zmiňuje fakt, že 20. století se vyznačovalo náboženskou krizí, ale zároveň také hledáním náboženství a Boha. Grimmich (2013) tvrdí, že bychom měli najít “řeč, která nám pomůže se vymanit z jednostranné zahleděnosti, přesvědčení, že středem světa je člověk a dokáže připustit skutečného partnera v dialogu a naslouchání mu” (Grimmich, 2013, s. 20). A jak souvisí duch se zážitkovou pedagogikou? Zážitková pedagogika učí člověka naslouchat sobě i tomu, co se kolem něj děje a ukazuje člověku situace, které jsou pro něj neznámé a nečekané, díky čemuž může člověk danou situaci vidět z jiného úhlu. V zážitkové pedagogice obecně je také podstatné to, že neurčuje účastníkům, co by si měli myslet nebo co by měli prožívat, ale naopak se jich ptá, co účastníci reálně prožívají. Samotné pochopení a porozumění danému problému pak záleží tedy na každém jedinci. Jako další velmi důležitý prvek zmiňuje autor to, že “zkušenost člověka v kontextu zážitkové pedagogiky je značně určená skutečností, že se odehrává ve společenství, nebo je dokonce společná” (Grimmich, 2013, s. 19) a náboženství (křesťanství i buddhismus) se jeví jako možná cesta k odklonění se od vlastní zaujatosti a zaměření se také na druhého člověka (Grimmich, 2013). Drahanská a Jirásek také dodávají, že “spirituální hodnoty nemusí být

vnímány jako něco nadpřirozeného, ale jako něco, co se týká úplně každého z nás”
(Drahanská & Jirásek, 2013, s. 37).

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Výzkum

Výzkumná část diplomové práce je rozdělena na dvě části, a tedy na konkrétní programy probíhající v kostele a na rozhovory s dětmi mladšího školního věku.

ČÁST I.

První část výzkumu se zaměřuje na konkrétní interaktivní programy pro školy, které probíhají v kostelech. Vybrané programy a jejich cíle zde budou popsány společně s analýzou jejich využívaných metod. Po popisu jednotlivých programů bude proveden návrh, jakým způsobem by mohly tyto programy více rozvíjet prekoncepty dětí spojené s pojmem kostel. Vznikne tak návrh na inovaci těchto programů, pokud by se měly podrobněji zaměřovat na prekoncepty dětí a pracovat s nimi.

1.1 Programy pro školy v kostelech

Několik kostelů v České republice již v dnešní době nabízí nějakou formu vzdělávacích nebo interaktivních programů pro školy. Mnoho z nich je zaměřeno na slavení dvou největších křesťanských svátků, kterými jsou Velikonoce a Vánoce. Programy s velikonoční nebo vánoční tematikou probíhají například v kostele sv. Ignáce na Karlově náměstí v Praze, v Římskokatolické farnosti ve Stodůlkách, v Komunitním centru Matky Terezy, v kostele Panny Marie Královny míru ve Lhotce nebo také v kostele Pražského Jezulátka na Malé Straně.

Programy pro školy zaměřené na samotný kostel nebo křesťanství už nejsou na rozdíl od velikonočních nebo vánočních programů tak snadno dohledatelné. Projekt Kostel v naší obci pořádá a nabízí Biskupství ostravsko-opavské - Katechetické a pedagogické centrum. Toto centrum poskytuje metodiku k projektu a k tomu také samotný seminář, jak vytvořit takový program pro kostel ve vlastním městě nebo vesnici.

1.2 Programy v kostele Pražského Jezulátka

Právě projektem vytvořeným Katechetickým a pedagogickým centrem v Ostravě se inspiroval kostel Panny Marie Vítězné a svatého Antonína Paduánského (nazývaný také jako kostel Pražského Jezulátka). Ten vytvořil řadu vzdělávacích a interaktivních programů pro školy právě v samotném kostele v Praze na Malé Straně. Programy obecně nazývané *Stopy* nabízí návštěvu kostela jako významné církevní a kulturní památky naší republiky. Klášter Pražského Jezulátka pořádá již od roku 2016 několik programů jak pro žáky základních škol, tak pro studenty gymnázií a středních škol. Na Vánoce do kostela přichází žáci 1. - 3. tříd také na vánoční programy (*Procházka Betlémem, Po stopách pastýřů*), které si může buď třída projít sama s učitelem s přiloženými materiály, nebo se ho zúčastní pod vedením lektora a “pastýře”. Pro žáky 4. a 5. třídy je nabízen vánoční program s názvem *Tajemství Vánoc* zaměřující se na smysl Vánoc, jejich symboliku a osobní význam pro každého z žáků. Základními programy o kostele jsou programy *Hádanky Pražského Jezulátka* (1. - 3. třída) a *Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka* (4. - 5. třída). Na program pro starší žáky prvního stupně jsou k dispozici pak další dva navazující programy s názvy *Lidé z celého světa* a *Za tajemstvím klášterní krypty aneb Od začátku do konce*. V současné době také vznikají upravené verze programů, které jsou zkrácené a měly by cílit na mimopražské školy, které kostel navštíví v rámci třídního výletu do Prahy.

1.2.1 Cíle programů

Všechny programy probíhají s respektem k vyznání všech žáků a jsou přizpůsobeny náboženské neutralitě škol. Žáci se seznámí s některými křesťanskými tradicemi, nahlédnou do života současných křesťanů a dozví se také o historii sošky Pražského Jezulátka a tradicích s ní spojených. Hlavními cíli programu je seznámit děti s kostelem jako (Klášter Pražského Jezulátka):

- s historickým místem, důležitou kulturní památkou a uměleckým dílem
- se součástí města, kde žijí
- s místem spojeným s životem minulých generací i současné společnosti

- s místem, kam přicházejí lidé z celého světa
- s živým místem, kam přicházejí místní lidé a kde se spolu setkávají
- se stavbou, která má duchovní rozměr, kam se křesťané chodí modlit, setkávat s Bohem a slavit
- s prostorem vhodným k zastavení a přemýšlení o životně důležitých otázkách

V neposlední řadě je cílem programu také vést děti k zamyšlení nad hodnotami všeobecně přijímanými jako dobrými a potřebnými pro jedince i společnost.

1.2.2 Hádanky Pražského Jezulátka

Program s názvem *Hádanky Pražského Jezulátka* seznamuje děti 1. - 3. třídy během dvou hodin s kostelem, jeho minulostí i současností. Děti v kostele v rámci programu objevují různá místa, která jsou pro kostel typická. Interaktivní část programu spočívá v tom, že děti jsou v průběhu aktivně zapojeny a nejedná se o pouhý “výklad” o kostele. Žáci si sami zkouší, k čemu některá místa a předměty v kostele slouží.

Celý program má děti motivovat objevováním hádanek na pergamenech, které děti naleznou vždy na daném “stanovišti” v kostele. Hádanky jim mají napovědět, jakým směrem a na jaké místo se dále vydat. V průběhu programu se žáci seznámí s pojmy jako kůr, oltář, ambon, kazatelna, Bible, klášter nebo mnich. Zkoumají, jaké stopy v kostele zanechali lidé v minulosti (soška Pražského Jezulátka, barokní výzdoba), a také stopy v kostele zanechány od lidí ze současnosti (například návštěvníci kostela, poutníci, děkovné cedulky). Část zaměřená na zamyšlení čeká žáky ke konci programu, kdy se dostanou do běžně nepřístupné klášterní krypty a vzpomínají tam na lidi jim blízké.

Ještě před samotou návštěvou kostela má učitel možnost si s dětmi přečíst zkrácenou verzi legendy o Pražském Jezulátku, která má sloužit jako motivace a prvotní seznámení jak s kostelem, tak se soškou. Na programu v kostele se pak žáci sami (ale nevědomě) rozdělí do skupin podle barev stop, které slouží také jako jmenovky. Již zmíněné pergameny pak předčítá třída vždy skupina se shodující se barvou stop a barevné

stužky na pergamenu. První místo, na které zavede skupinu hádanka z pergamenu, je kůr. Děti si prohlédnou varhany a samy si na tomto místě vyzkouší, k čemu slouží a pomocí Orffových nástrojů vytvoří doprovod k puštěné hudbě. Mohou tak slyšet, jak se hudba z kůru rozléhá po celém kostele. Druhou zastávkou v kostele je ambon, u kterého je dětem přečten zjednodušený úryvek z Bible o Poslední večeři a děti následně hádají, ke kterému ze tří obrázků se příběh vztahuje. Pak také děti zjišťují, proč se čte zrovna od ambonu a odkud se v kostele četlo dříve. Další zastávkou je shromáždění kolem oltáře, u kterého si děti posílají stisk rukou jako náznak sounáležitosti ve své třídě. Důležitost oltáře a shromažďování křesťanů kolem něj je zde připodobněna rodinným oslavám a jídlu, u kterého je pro většinu lidí důležité, že se sejdou a jsou spolu. Po shromáždění u oltáře se děti díky pergamenu přesunou k Jezulátku a dozví se, jaké má Jezulátko šaty, kdo ho obléká, jak se dostalo do Prahy nebo proč jsou kolem něj na zdech děkovné cedulky od různých lidí. Dále je kostel dětem představen jako místo setkávání různých lidí z celého světa, někdy i různého vyznání. Objevují pak také mapu Afriky a fotky z misií ze Středoafričské republiky, kterým se věnují karmelitáni z místního kláštera. Následuje tvořivá část programu, při které třída společně zdobí a vymalovává papírovou maketu Jezulátka. K tomu také každá skupina vymyslí a napíše, co by o sobě mohlo Jezulátko říct a skupina tak může využít znalosti získané z předchozí části programu. Pak se třída krátce setká s mnichem z kláštera a může mu položit několik otázek. Od něj také získá klíč od krypty, která je překvapením a vyvrcholením celého skoro dvouhodinového programu. V kryptě mají žáci možnost zapálení svíčky a vzpomínky na někoho blízkého. Celý program je ukončen reflexí zaměřenou jak na samotnou návštěvu krypty, tak na celý program jako celek. Po skončení programu dostane třída jako možnost navázání na program jednoduchý pracovní list s Jezulátkem a trixeso (pexeso s hledáním trojic) s obrázky zachycujícími konkrétní místa v navštíveném kostele (Klášter Pražského Jezulátka).

1.2.3 Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka

Program pro žáky 4. - 5. tříd pojmenovaný *Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka* ukazuje dětem kostel také jako místo spojené s historií i současností. Děti se v rámci programu dlouhém dvě a půl hodiny podívají i na kostelní věž, která není

pro běžné návštěvníky kostela přístupná. Motivací v tomto programu by mělo být pro žáky hledání a objevování stop, které v kostele zanechali jiní lidé dříve i nyní. Také se žáci sami zamýšlí nad tím, jaké stopy ve světě zanechávají oni sami a jak je mohou ovlivnit. V průběhu celého programu žáci dostávají kartičky s otázkami, na které hledají a zjišťují odpovědi.

Stejně jako v programu pro 1. - 3. třídy, i zde je nabídnuta učiteli a dětem před samotným programem legenda o sošce Pražského Jezulátku. Na místě si pak žáci hned při prvním vstupu do kostela zapisují své dojmy a pocity z místa zaměřující se na atmosféru kostela. Dále se žáci podívají na kůr kostela, kde si mohou prohlédnout kostel shora a podívat se také zblízka na varhany. Objevují zde také sloh, ve kterém byl kostel postaven, a umisťují klíčové události spojené s kostelem na časovou osu. Následuje část programu postavená na zájmech samotných žáků. Úkolem je projít se po kostele s kostkou v ruce a najít místo, které dvojici dětí nebo jednotlivce zaujalo. Na vybrané místo se položí jednotlivé kostky a lektoři společně se třídou pak jednotlivá místa obejdou, ptají se žáků, proč si místo vybrali a popřípadě doplní další důležité informace. V této části programu je většinou zahrnuta také soška Pražského Jezulátka. Pokud se tak nestane, lektoři u ní zastávku vytvoří sami, neboť je pro tento kostel zásadní. Pozornost žáků je také zaměřena na ambon, u kterého mají možnost přečíst nahlas do mikrofonu do celého kostela některé z vybraných přísloví z části Bible. Následuje prohlídka fotek z misíí a návštěva sakristie, ve které mohou žáci položit nějakou otázku místnímu mnichovi. Další důležitou částí programu je skládání částí obrázku do jednoho a hledání složeného detailu přímo v kostele. Koruna spojená také s Jezulátkem jako králem křesťanů přivede děti k aktivitě "Kdybych byl králem". Děti si postupně nasadí korunu, vymyslí a sdělí ostatním, co by udělaly, kdyby byly králem nebo královnou. Potom, co svůj nápad sdělí všichni žáci, následuje zamyšlení a diskuze o tom, zda některé ze zmíněných nápadů mohou děti ovlivnit i přes to, že nejsou králem nebo královnou. Pak žáky čeká návštěva kostelní věže s prohlídkou zvonů a také návštěva muzea oblečků pro Jezulátko spojená s křížovkou. Na konci programu proběhne reflexe a zpětná vazba. Děti lepí barevné puntíky na půdorys kostela podle toho, co pro ně z programu bylo nejzajímavější a mohou napsat k půdorysu na papír také nějaký vzkaz k programu. Po programu dostane učitel do školy pro děti křížovku

zaměřenou na zopakování informací získaných během celého programu (Klášter Pražského Jezulátka).

1.2.4 Lidé z celého světa

Program *Lidé z celého světa* trvá dvě hodiny a navazuje na základní program pro 4. a 5. třídy. Žáci jsou skrze interaktivní hru vedeni k zamyšlení nad tím, co mají jednotliví lidé z různých koutů světa společného a odlišného. Přemýšlí také o tom, zda mohou mít lidé z různých míst světa stejné sny, přání nebo problémy.

Na začátku programu se lektoři žáků ptají, co si pamatují z minulé návštěvy kostela a upozorní na lidi, kteří do kostela jezdí z celého světa a na známky jejich návštěv v kostele (děkovné cedulky v různých jazycích, modlitby v několika jazycích, košík s prosbami od lidí, návštěvníci...). Nejprve mají děti za úkol najít a oslovit v kostele některého cizince a zjistit od něj, z jaké země pochází. Danou zemi pak označí na mapě, kterou mají s sebou. Různé země si žáci pak sdělují mezi sebou u velké mapy v chodbě u kostela. Následuje program ve společenské místnosti v klášteře u kostela, který může být realizován i v klasické školní třídě s potřebnými metodickými materiály a pomůckami k tomu. V první části programu pracují žáci s mapou světa a s fotkami a identitami lidí z různých zemí světa. Žáci se o vybrané osobě dozvědí odkud je a zjistí další informace o tom, jak žije a jaké jsou její obavy a přání. Skupinky pak reflektují vybraná přání a vzniká na toto téma diskuze. Ve druhé, zážitkové části, žáci plní přidělený úkol ve skupině. Úkoly jsou zaměřeny kreativně nebo pohybově a vybízí ke spolupráci dětí. Každý z úkolů se týká přeneseně různých situací, které mohou nastat při cestování (např. když vás někdo okrade, hledání cesty po tmě, domlouvání se znakovou řečí, vyhýbání se lidem na úzké cestě a ošetření zranění). Po splnění těchto úkolů a aktivit následuje reflexe a diskuze k daným situacím v reálném životě. Tato část programu je zakončena zpětnou vazbou použitím škály a napsání vzkazu, například co se žákům líbilo, nelíbilo nebo další nápady. Třetí a navazující částí k programu je psaní pohlednice z cesty, kterou učitelé dostanou s sebou do třídy, pokud se k programu a jeho tématu chtějí ve škole ještě vrátit. Děti píšou ve skupinách jménem jejich vybraného člověka z programu v kostele pozdrav z jeho cesty do Prahy (Klášter Pražského Jezulátka).

1.2.5 **Za tajemstvím klášterní krypty aneb Od začátku do konce**

Další program nabízený v kostele Pražského Jezulátka a navazující na dva předchozí programy pro 4. - 5. třídu se jmenuje *Za tajemstvím klášterní krypty aneb Od začátku do konce* a probíhá hodinu a půl. Zpracovává téma lidského života od narození do smrti a využívá při tom interiér kostela. Program se zaměřuje na různé etapy lidského života, rozvoj respektu ke stáří a zamyšlení se nad činy vykonanými během života.

Před návštěvou kostela mají učitelé nabídku využití upravené pohádky Tři zlaté vlasy Děda Vševeda, která má sloužit jako motivace a nastínění tématu k následnému programu. Na začátku programu pak žáci dostanou náhodně kartičky s názvy jednotlivých postav z příběhu a mají se zařadit do správné skupiny, zda postava patří do dětství, mládí, dospělosti nebo stáří. Pokud je potřeba, následuje diskuze, zda by mohly být některé postavy zařazeny i jinak, neboť jejich zařazení může být podle příběhu sporné. Po zbytek programu jsou žáci programem provázeni pomocí plakátu s půdorysem kostela, ve kterém jsou naznačená místa k zastavení. Tato místa jsou zároveň v kostele označena charakteristickou stopou pro dané období v životě. Žáci z názvu plakátu (Od začátku do konce) odvozují, jakého tématu by se mohl program týkat. U křtitelnice se dozví, k čemu toto místo slouží po narození dětí a jak jsou důležitá naše jména. V následující části programu žáci hledají po kostele různé piktogramy související s péčí o děti a pojmenovávají, co znamenají a naznačují. Dospělost je ukázána z pohledu sledování a čtení zpráv, kdy mají žáci za úkol vymyslet nějakou dobrou zprávu a od ambonu ji pak ostatním sdělit. Čtvrtou stopou je stopa starého člověka a žáci se zabývají potížemi ve stáří a luštěním křížovky s handicapem (malé písmo čtou pomocí lupy). V tajence vyjdou žákům tři jména, která následně hledají v kryptě. Jména tří osob jsou spojená s historií kostela a žáci hledají jejich “náhrobky” v samotné kryptě. Nakonec této části žáci zanechají obkreslenou stopu své nohy na papíře uprostřed místnosti a zamýšlí se nad tím, jaký “otisk” by po sobě chtěli zanechat oni. Po kruhu se posílá svíčka a žáci své nápady a myšlenky sdílí mezi sebou. Celý program je zakončen opět závěrečnou reflexí, ve které žáci vyjadřují pomocí pohybu své dojmy a pocity. Děti se zavřenými očima předvádí, jak byly při vcházení do krypty zvědavé, jaká jim byla zima, jaký měly strach nebo jak jim bylo smutno. Nakonec ještě žáci v kruhu sdílí, jaké to pro ně v kryptě bylo, zda je tam něco překvapilo a co jim případně pomáhá, když mají strach. Reflexe je zakončena jedním

slovem od každého žáka, které by celý program shrnulo. Učitel dostane po programu pro své žáky pracovní listy, pomocí kterých si může s žáky zopakovat a připomenout, co se během celého programu dozvěděli (Kláster Pražského Jezulátka).

1.3 Využívané metody v programech

1.3.1 Motivace a aktivizace

V programech je využito několik různých výukových metod podporujících aktivitu žáků. Po celou dobu programu je snaha o aktivní zapojení žáků do programu. Motivačními prvky v programech jsou například hádanky nebo čtení legend o sošce Pražského Jezulátka ještě před samotným programem v kostele nebo uvádění žáků do reálných situací, například komunikace s cizinci, kteří jsou v kostele v daný moment na návštěvě. Žáci v kostele spoustu věcí pozorují, vnímají své okolí a programy zahrnují také několik aktivizačních metod a malých didaktických her s dílčími cíli. Například žáci 1. - 3. třídy zažívají situace, kdy musí ze slovních hádanek odvodit, na jaké místo v kostele se mají dále vydat. Děti si vyzkouší také hraní na hudební nástroje na místě, které je k tomu v kostele určené (kůr). Didaktické hry jsou využité také v programu *Lidé z celého světa*, kdy žáci ve skupinách plní konkrétní úkol, ke kterému se následně vztahuje diskuze a reflexe. Lektoři pokládají v průběhu programu žákům spoustu otázek, na které sami žáci hledají odpovědi. Některé části programů jsou organizovány formou skupinové práce většinou v počtu 4 - 6 žáků v jedné skupině pro efektivní spolupráci mezi dětmi.

1.3.2 Legenda

Ve všech čtyřech zmíněných programech se využívá čtení legendy, které probíhá ještě před samotnou návštěvou kostela a závisí tak na učiteli, zda se rozhodne ji využít. Příběhy spojené s kostelem a soškou mají děti motivovat a zprostředkovat buď prvotní seznámení s kostelem, nebo v navazujících programech pak také připomenutí, o jaký kostel se jedná. V průběhu programu se pak žáci mohou vyjádřit například k sošce Pražského Jezulátka, zda už o ní něco ví. Jinak je tomu v programu *Za tajemstvím klášterní krypty*, před kterým se sice čte příběh, ale není spojen s kostelem nebo soškou. Nabízený příběh je

známý příběh o Třech zlatých vlasech děda Vševěda, který má děti uvést do tématu celého programu.

1.3.3 Diskuze

V programu *Lidé z celého světa* je mezi dětmi při skupinové práci velmi potřebná spolupráce a vzájemná pomoc, přičemž se situace vzniklé během spolupráce ve skupinách probírají v následující diskuzi. Diskuze je v programech využívána několikrát, například v programu *Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka*, při které žáci sdílí nápady, co všechno ve svém životě nebo kolem sebe mohou sami ovlivnit, co pro daný problém mohou udělat oni sami a následně diskutují možná řešení. V této diskuzi si žáci podávají po kruhu korunu, kterou si nasazují na hlavu, což jim pomůže vcítit se do role krále nebo královny. Kdo má na hlavě korunu, ten má slovo. V kruhu se tak objeví několik nápadů, názorů, ale i hodnotových postojů, které jsou následně diskutovány.

1.3.4 Zážitek

Celkově je v programech několik situací, které mohou být pro děti novým a silným zážitkem, který pak na konci programu reflektují. Pro mnoho dětí v dnešní době může být novým zážitkem už jen samotná návštěva kostela. V obklopení svých spolužáků si žáci vyzkouší například “propojenost” své třídy pomocí držení se za ruce kolem oltáře a posílání stisku. Pro některé děti to může být silný moment, který podporuje a spojuje klima třídy společně s atmosférou kostela. Dalším velmi silným zážitkem bývá pro děti návštěva krypty, kde zjistí, k čemu takové místo slouží a zažijí jeho atmosféru podtrženou světlem svíček. Mladší žáci pak mají možnost zapálení svíčky na místě a vzpomínky na někoho blízkého. Starší děti v rámci programu *Za tajemstvím klášterní krypty* poznají toto místo o něco podrobněji a mohou si ho projít celé. Zanechávají pak na místě svou stopu jako svůj otisk na tomto světě. Již zmíněná aktivita “Kdybych byl králem” dle mého názoru splňuje několik podstatných prvků zážitkové pedagogiky, neboť žáci jsou v průběhu programu uvedeni do situace/hry, kterou po jejím proběhnutí reflektují a diskutují o ní. Z této aktivity

pak vyplývá pro mnoho žáků nějaký závěr, který si sami vytvoří a zjistí, co pro danou situaci mohou oni sami v životě udělat a jak ji mohou ovlivnit.

1.3.5 Reflexe

Všechny čtyři programy využívají také reflexi, která se dělá na konci každého programu. K tomu se v některých programech využívá reflexe ještě v dílčích aktivitách. Reflexe na konci programu jsou vždy zaměřené na celkový dojem žáků z programu, který vyjadřují například jedním slovem nebo říkají, co považují z programu za nejzajímavější. Program *Lidé z celého světa* využívá na konci reflexi pomocí škály, kdy žáci ukazují rukou, jak je program zaujal nebo nezaujal a k tomu mohou napsat nějaký vzkaz. Žáci si také v základních programech vybírají na půdorysu kostela, které místo se jim nejvíce líbilo a k tomu pak přidají barevný magnet.

Zároveň probíhá reflexe u náročnějších aktivit, které ji samy o sobě vyžadují. Patří mezi ně například návštěva krypty (v programech *Hádanky Pražského Jezulátka*, *Za tajemstvím klášterní krypty*), po které vzniká prostor pro sdílení pocitů a dojmů z místa, popřípadě někteří žáci mají potřebu sdílet s ostatními, na koho konkrétně si v kryptě vzpomněli. V programu zaměřeném na kryptu pak žáci ukazují své pocity a dojmy pomocí pohybu. V navazujícím programu *Lidé z celého světa* žáci sdílí své pocity po skupinové práci, která je pro program zásadní. Žáci se baví o tom, jaký úkol plnili, jak se jim ve skupině pracovalo, co pro ně bylo náročné, popřípadě na co během plnění úkolu přišli. Pak celá skupina mluví o tom, jak by taková situace mohla souviset s reálným životem.

1.4 Využití prekonceptů v programech

V základním programu pro nejmladší žáky se využívají prekoncepty dětí v části zaměřené na Jezulátko. Prekoncepty mohou být ale využité pouze v případě, že se učitel rozhodl s dětmi před programem číst legendu o sošce, což není v rámci programu zaručeno. Pokud učitel s dětmi legendu četl, může se pak lektor žáků zeptat, zda a co o Jezulátku ví, čímž u nich evokuje poznatky z příběhu. Učitel tak povzbuzuje žáky k vybavení prekonceptů spojených se soškou Jezulátka a k jejich sdílení.

V základním programu pro 4. - 5. třídu jsou žáci vyzváni k evokaci prekonceptů, jelikož dostávají od lektorů ještě před samotným vstupem do kostela otázku “Proč lidé chodí do kostela?”. Může tak vzniknout sdílení různých nápadů a důvodů, proč lidé kostel navštěvují. Během programu se pak žáci dozvědí několik různých situací a možností, proč lidé do kostela chodí a některé z lidí pravděpodobně přímo v kostele potkají. Dále žáci pracují s prekoncepty při aktivitě s časovou osou, kam umisťují obrázky spojené s historií kostela. Některé děti si mohou například vzpomenout, v jakém roce se narodil Ježíš.

Program *Za tajemstvím klášterní krypty* s prekoncepty dětí pracuje v momentě, kdy se lektori dětí ptají, co by mohl znamenat název programu *Od začátku do konce*. Z toho důvodu, že žáci na tomto programu již dříve absolvovali základní program o kostele, se část zjišťující prekoncepty netýká samotného pojmu kostel. Žáci mohou ale název programu odhadnout také podle dříve přečteného příběhu ve třídě. Podle názvu je program zaměřen na celý průběh života od narození až po smrt.

V programu *Lidé z celého světa* má učitel s žáky nabídku určitým způsobem pracovat s prekoncepty ještě před samotným programem. Po přečtení příběhu o šlechticce Marii, která se přestěhovala ze Španělska do Čech a přivezla do Prahy sošku Jezulátka, se žáci zamýšlí nad tím, zda znají někoho, kdo se přestěhoval do naší země. Dále jsou žáci otázkami pobízeni k přemýšlení o tom, jestli někdy byli v cizí zemi, popřípadě co může být na stěhování se do cizí země jiné, nejhezčí nebo naopak nejtěžší. Těmito otázkami se tak u žáků aktivují témata spojená s cestováním, cizinci a různými zeměmi z celého světa.

1.5 Návrh na inovaci

1.5.1 Brainstorming v programu Hádanky Pražského Jezulátka

Součástí programu pro nejmladší žáky (*Hádanky Pražského Jezulátka*) není žádná konkrétní aktivita zaměřující se na zjišťování prekonceptů přímo k pojmu kostel nebo práci s nimi. Jelikož se jedná o program pro žáky 1. - 3. třídy, mohli by pracovat s nějakou z jednodušších metod kritického myšlení dle programu RWCT (Kritické myšlení, 2020) - například s metodou zvanou brainstorming.

Žáci dostanou na začátku programu před přečtením prvního pergamentu otázku “Kde jsme? Kde se nacházíme?”, na kterou pravděpodobně odpoví kostel nebo klášter. Slovo kostel by tak mohl lektor napsat doprostřed velkého papíru společně s položením otázky “Co tě napadne, když se řekne slovo kostel?”. Žáci by pak říkali své nápady a lektor nebo jeden z žáků by je zapisoval na arch papíru. Důležité je, aby byly zapsány opravdu všechny nápady. Na konci programu po reflexi spojené s kryptou se žáci k brainstormingu vrátí a budou s ním dále pracovat. Lektor vyzve žáky, aby si pozorně prohlédli slova, která je před programem napadla. Následně mají žáci prostor pro to, pokud mají pocit, že tam nějaké nyní pro ně podstatné slovo chybí, aby ho na arch papíru jinou barvou doplnili.

1.5.2 V. - CH. - D. v programu Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka

Lektoři v programu *Dobrodružná výprava po stopách Pražského Jezulátka* pokládají dětem ještě před samotným vstupem do kostela otázku “Proč lidé chodí do kostela”, na kterou žáci odpovídají a říkají své nápady. Na tuto otázku pak navazuje otázka spojená s chováním lidí v kostele, která povzbuzuje k ujasnění si určitých pravidel chování v kostele. Jelikož pokládání otázek probíhá po celou dobu programu, mohla by být přidána úplně první otázka: “Co se ti vybaví, když se řekne KOSTEL?”. Na tuto otázku by si každý žák sám odpověděl do svého pracovního listu a následně by byl prostor pro sdílení některých z vyplněných slov.

Náročnější variantou práce s prekoncepty k pojmu kostel by mohlo být využití tabulky V. - CH. - D (Vím - Chci vědět - Dozvěděl jsem se), na kterou by bylo potřeba vyhradit v programu dostatek času, jelikož se jedná o poměrně komplexní metodu. Žáci by pak před vstupem do kostela a pokládáním konkrétních otázek měli za úkol vyplnit první dva sloupce připravené v pracovním listu. Vyplnili by tedy na začátku programu sloupce s tím, co o kostele ví a co by se chtěli v průběhu programu dozvědět. Doplněné informace by se mohly týkat jak kostela obecně, tak konkrétně kostela Pražského Jezulátka. Na konci programu před závěrečnou reflexí by žáky čekalo vyplnění posledního sloupce a tedy toho, co se během programu dozvěděli. Zároveň mohou žáci vyhodnotit, zda se dozvěděli, co je na začátku programu zajímavé (například odškrtnout si daný zápis nebo si u něj udělat

symbol ✓). Pokud by žáci měli zájem, mohli by se nakonec lektorů zeptat na otázky, na které během programu nedostali odpověď.

1.5.3 Myšlenková mapa v programu *Za tajemstvím klášterní krypty*

Do programu *Za tajemstvím klášterní krypty* by bylo možné zakomponovat tvoření myšlenkové mapy. Jelikož se jedná o program navazující a děti na tomto programu se již zúčastnili základního programu, netýkala by se myšlenková mapa pojmu kostel. Místo toho by žáci mohli vytvářet myšlenkovou mapu s pojmy “dětství”, “mládí”, “dospělost”, “stáří”, jelikož to jsou hlavní témata celého programu. Mezi těmito pojmy by mohli naznačit vzájemné vztahy a poté ke každému ze slov dopsat další myšlenky, které se jim vybavují. Myšlenkovou mapu by mohla třída pod vedením lektora vytvářet společně na jeden velký papír. Tato aktivita by byla zařazena po části, kdy žáci rozřazují jednotlivé postavy z příběhu Tři vlasy Děda Vševěda do příslušné skupiny (dětství, mládí, dospělost, stáří).

ČÁST II.

2 Metodologie výzkumu

Druhá část empirické části obsahuje rozhovory s dětmi zaměřující se na prekoncepty k pojmu kostel. Cílem této části práce je zjistit a popsat, jaké mají děti, které kostel v minulosti již navštívily, představy o kostele. Dále se výzkum zaměřuje na názor dětí převážně z nevěřících rodin na lidi věřící, kteří chodí do kostela. Jelikož se výzkum zabývá konkrétními otázkami a zkoumá podrobněji výpovědi dětí získané z individuálních rozhovorů, jedná se o výzkum kvalitativní.

2.1 Nástroje výzkumu a sběr dat

Nástrojem výzkumu je polostrukturovaný individuální rozhovor s dětmi mladšího školního věku, který je tvořen z několika základních otázek společně s navazujícími a doplňujícími otázkami podle tématu. Rozhovor byl zvolen z toho důvodu, že dává prostor pro hlubší porozumění dětským představám, v tomto výzkumu konkrétně dětským představám o kostele. Vzhledem k pandemické situaci a aktuálním opatřením probíhaly všechny rozhovory online přes platformu MS Teams, se kterou jsou žáci zvyklí pracovat při běžné online výuce. Všechny rozhovory byly nahrávány a následně přepsány.

2.2 Výzkumný vzorek

Při výběru respondentů jsem záměrně zvolila žáky z jedné školní třídy, která se interaktivního programu v kostele Pražského Jezulátka již v minulosti zúčastnila, a žáci tedy mají z prostředí kostela již nějaký zážitek a zkušenost. Třída byla konkrétně na programu *Hádanky Pražského Jezulátka* (pro 1. – 3. třídu), na *Dobrodružné výpravě po stopách Pražského Jezulátka* (pro 4. – 5. třídu) a na vánočním programu *Betlémy*. Paní učitelka měla s dětmi naplánované i další programy, které se ale z důvodu opatření nemohly uskutečnit. Domlouvání rozhovorů s třídní paní učitelkou bylo méně komplikované z toho důvodu, že jsme na sebe již měly kontakt a paní učitelka už při předchozí domluvě souhlasila s tím, abych pracovala s jejími žáky v rámci výzkumné části

této diplomové práce. Rodiče dětí a následně i děti samotné souhlasili s tím, že se výzkumu zúčastní a souhlasili také s nahráváním rozhovoru. Výstupy z rozhovorů jsou anonymizovány pomocí pseudonymů. Rozhovorů se zúčastnilo celkem 8 dětí, z toho 4 chlapci a 4 dívky. Všichni dotazovaní žáci navštěvují 4. ročník základní školy, která je nestátní a sídlí v Praze. Škola zdůrazňuje rodinnou atmosféru a v každé třídě je maximální počet žáků 16.

2.3 Výzkumné otázky

Před samotným provedením výzkumu jsem si formulovala následující výzkumné otázky:

- 1) Co si děti mladšího školního věku představují pod pojmem kostel?
- 2) Jaký mají děti mladšího školního věku ke kostelu vztah?
- 3) Jaký mají děti mladšího školního věku názor na věřící lidi?
- 4) Jaké zážitky z programu v kostele si děti vybavují především?

Základní tazatelské otázky připravené do polostrukturovaného rozhovoru jsou následující:

- Co je to kostel?
- Co se v kostele děje?
 - K čemu kostel slouží?
 - A jak si to představuješ?
- Co najdeš v kostele? Co tam můžeš vidět?
- Proč lidé chodí do kostela?
- Kolik lidí tam chodí?
- Jací lidé do kostela chodí?
 - Co si myslíš o lidech, kteří tam chodí?

- Co tam ti lidé dělají?
 - Může se dít v kostele ještě něco jiného?
- Byl/a jsi někdy v kostele?
 - Proč jsi tam šel/šla?
 - Při jaké události?
 - S kým jsi tam byl/a?
- Co to pro tebe znamená chodit do kostela?
 - Chodíš tam rád/a?
- Co si myslíš, že si myslí spolužáci o tom, že někdo chodí do kostela?
 - Od koho ses to dozvěděl?

2.4 Průběh rozhovoru

S každým z žáků jsem se spojila online přes platformu MS Teams, kterou mi doporučila paní učitelka. Spojení přes platformu kvůli rozhovorům předem domluvila paní učitelka jak s dětmi, tak s jejich rodiči. Po úspěšném připojení se s žákem jsem se s nimi přivítala, představila jsem se jim a poděkovala jim za to, že si na rozhovor udělali čas. Dále jsem žákům jednoduše sdělila, co je čeká, čeho se rozhovor bude týkat a že bude součástí mé závěrečné práce. Také všichni žáci před pokládáním otázek souhlasili s tím, že bude rozhovor nahráván. Ještě před samotným uskutečněním rozhovorů souhlasili s nahráváním také jejich zákonní zástupci, kteří souhlas potvrdili v písemné komunikaci s paní učitelkou třídní. Jména dětí byla ihned po rozhovorech v přepisu pozměněna z důvodu anonymizování dat a název školy není uveden ze stejného důvodu.

3 Analýza dat z rozhovorů

Pomocí otevřeného kódování byly vyhodnoceny jednotlivé odpovědi žáků. Švaříček a Šedřová (2007) popisují kódování jako proces rozebrání jednotlivých údajů na jednotky (slovo, věta, odstavec), které jsou následně poskládány novým způsobem do zvolených kategorií. Označeným jednotkám v přepsaném textu se přidělí názvy a s těmi se

pak dále pracuje. Tímto procesem pak vzniká sada pojmů a kategorií, které jsou podle zvoleného klíče organizovány (Švaříček, Šedřová et al., 2007).

Kódy vzniklé během analýzy rozhovorů byly například: *kostel, mše, křest, věřící, křesťané, modlit se, kněz, slavení svátků, interiér kostela, kostel Pražského Jezulátka, návštěva kostela, Bůh, já – věřící, já – nevěřící* nebo *názor na věřící lidi*.

4 Interpretace rozhovorů

4.1 Co je to kostel?

4.1.1 Kostel

Na otázku „Co je to kostel?“ odpovídala většina respondentů bez většího zaváhání. Děti kostel popisují jako nějakou budovu, stavení nebo dům, ke kterému přiřkládají většinou adjektiva jako velký, starý nebo ozdobený. Jedna dívka odpověděla na tuto otázku, že kostel je „*takovej křesťanský dům... A lidi se tam chodí modlit*“ a dále svou představu sama nerozváděla. Od chlapců se pak objevila pojmenování jako „*chráněná památka*“ nebo „*velká budova, která vypadá jako věž*.“ Jeden z chlapců poměrně zdůrazňoval pozlacené a drahé věci, které se mohou v kostele vyskytovat a „*který mají prostě hrozně vysokou hodnotu*.“ Kateřina (10 let) dokonce zmínila i to, že kostely jsou obvykle někomu zasvěcené a podle toho také pojmenované a uvedla k tomu konkrétní příklad: „*...má často nějaké jméno po někom, třeba kostel sv. Víta*.“ Objevila se také při popisu kostela zmínka přímo o architektonickém stylu: „*Pak může být třeba v barokním stylu ten kostel*...“

Některé z dětí přidávaly k popisu kostela automaticky také lokaci, kde většinou bývá umístěn. Týna (9 let): „*Já si to představuju, že to je taková hodně stará budova, která je vlastně v každém jakoby městě nebo nějakým větším*...“ Naproti tomu Jan (9 let) vysvětloval, k čemu kostel slouží, následujícím způsobem: „*No, já si myslím třeba jakože... Já to chápu tak, že třeba aby věřící lidi se mohli nechat pokřtít. Třeba i vesnice nebo... A třeba aby v každé vesnici mohla být taky nějaká mše*...“ Na otázku, zda by kostel mohl být i ve městech doplnil, že „*ve městech asi taky... By jako mohlo být všude*.“ Ostatní z respondentů se k umístění kostelů nijak zvlášť nevyjadřovali.

4.1.2 Lidé v kostele

S kostelem si děti také často spojují kněze a zapojovaly je několikrát přímo do odpovědi spojené s popisem kostela. Děti hovořily o tom, že v kostele jsou většinou kněží, kteří mohou například něco světit („...*Tam vlastně dělá kněz, ten třeba může něco světit.*“) nebo čtou z Bible („*čte farář z takový... z tý... myslím, že je to Bible*“).

Nikola (10 let): „*Že tam třeba nějaký lidi i pracujou a jsou tam třeba ty... Třeba tam někdo bydlí. A třeba tam bydlí ta... Já jsem zapomněla, jak se to jmenuje. (...) Chodí v takovým černým, maj na hlavě takovej šátek...*“

Jednoho chlapce jsem se přímo zeptala, zda si myslí, že v kostele například někdo pracuje nebo bydlí. Chlapec odpověděl, že ano, že tam někdo byl, když v kostele byli na programu. Nevzpomněl si ale, jak se mu říká, a proto ho popsal následovně:

Martin (11 let): „...*tak tam někdo byl... Jak se jmenoval... Myslím, že tam byl na návštěvě, ale chvíli tam i jako spal. Třeba týden tam spal. Měl takový hnědý... Na sobě měl takovou látku prostě*“

Martin pravděpodobně tímto popisem myslel mnicha z kláštera patřícího ke kostelu Pražského Jezulátka, se kterým se během programu třídy setkají a mají možnost si s ním také popovídat.

4.1.3 Interiér kostela

Děti dokázaly vyjmenovat několik věcí, které mohou v kostele obvykle vidět. Téměř od všech dětí zaznělo slovo sochy, buď zmiňovaly sochy pozlacené, sochu Ježíše nebo další malé sošky. Otázkou je, zda děti sochou Ježíše myslely přímo sošku Pražského Jezulátka, kterou na programu viděly, nebo měly na mysli sochu Ježíše obecně. Dále děti zmínily lavice, knihy (některé konkrétně Bibli), varhany nebo obrazy. Děti několikrát uvedly, že v kostele mohou najít stůl zvaný oltář, ke kterému jeden z chlapců dodal spojení „*stůl, Poslední večeře s Ježíšem.*“ Z odpovědi chlapce jsem bohužel nezjistila, zda si toto spojení pamatuje přímo z programu, kterého se zúčastnil, nebo zda toto spojení znal již předtím bez spojitosti s konkrétním programem. Na programu *Hádanky Pražského Jezulátka* pro 1. – 3. třídu se totiž mluví o tom, k čemu oltář slouží a jaká událost se u něj připomíná. Děti také slyší příběh Poslední večeře čtený přímo od ambonu.

Ukazuje se, že další terminologie spojená s jednotlivými prvky v kostele může být pro děti náročná. Mnohokrát si tak děti pomáhaly popisem, kterým podobu dané věci přiblížily. Vlastními slovy děti popisovaly pojmy jako ambon, kazatelna, zpovědnice, varhany nebo kropenka.

Zde jsou některé odpovědi dětí:

Nikola (10 let): „*Ten pultík, kde se modlí...*“

Kateřina (10 let): „*Není to úplně oltář, ale jako takovej stojánek uprostřed toho kostela... A tam odtud čte farář z takový knihy...z tý...myslím, že je to možná Bible. Ale dřív se nečetlo od toho stojanu, ale jako z takové buňky ze strany, aby to bylo dobře slyšet.*“

Jan (9 let): „*Já nevím, jak se to jmenuje, ale vím, že se tam třeba můžeš nechat v takový dřevěný věci vyzpovídat, to nevím, jak se jmenuje...*“

Týna (9 let): „*...a pak tam je taková jakoby mísa, kde je svěcená voda. A když tam vlastně přijdu, tak třeba si namočím prst do té vody a pak vlastně si dám na sebe ten prst nebo nějak takhle...*“

4.2 Co se v kostele děje?

Pro podrobnější popis představ dětí o kostele jsem dětem pokládala otázku, co se v kostele děje a jaké mají lidé důvody tam chodit.

4.2.1 Mše a modlitba

Děti většinou vědí, že se v kostele konají mše a že se tam lidé chodí obvykle modlit. Není ovšem z rozhovorů jasné, jak děti chápou slovo mše.

Jan (9 let): „*...pořádají se tam třeba nějaký mše*“

Týna (9 let): „*mají tam třeba mše, kde vlastně ti lidi seděj a třeba poslouchaj tu mši... určitě se tam modlí*“

Modlitbu jako důvod, proč lidé chodí do kostela, uvedly všechny děti kromě jednoho. Některé děti pak ke slovu modlitba nebo modlit se dodávají důvod, proč se lidé modlí: „*třeba se jim něco nedaří.*“ Nikola (10 let) po vyzvání vysvětlovala, proč si myslí, že chodila její maminka do kostela: „*Ona tam chodila, aby se modlila, aby se jí něco*

splnilo. Aby byla třeba zdravá. A taky se tam chodila křtít...“ Jiná dívka uvedla velmi podobný důvod slovy, že *„Lidi se tam modlí, aby Bůh splnil jejich přání.“*

4.2.2 Křest

Právě křest zmiňovaly téměř všechny děti v průběhu rozhovoru jako důvod, proč by lidé do kostela mohli chodit. Jedna z dívek dokonce vyprávěla o zážitku, kdy byla na křtinách osobně:

Kateřina (10 let): *„A taky jsem byla v kostele na křtinách mojí kamarádky, ale to si moc nepamatuju, protože jsem byla hodně malá, to mi byly třeba 4 roky.“*

Týna (9 let): *„Nebo i právě když je křest někoho, třeba miminka nebo dospělého člověka.“*

4.2.3 Slavení svátků

Některé děti vysvětlovaly jako důvod, proč lidé chodí do kostela, významné křesťanské svátky, tedy Vánoce a Velikonoce. Uvedly je jako svátky, které se v kostele zcela jistě slaví. Jedna z dívek k tomu vyprávěla i o tom, jaké události se v tyto svátky připomínají. Zmínila také například svěcení mazance na Velikonoce, což přisuzují tomu, že se rozhovor uskutečnil těsně před Velikonocí a bylo tak toto téma poměrně aktuální.

Týna (9 let): *„Třeba o Velikonocích tam může svítit třeba mazanec nebo nějaký pečivo.(...) Tak jsou to křesťané si myslím... A jsou věřící, že věří vlastně v Boha. Takže třeba hodně slaví Velikonoce a Vánoce. Velikonoce - narození Krista a... teda Vánoce - narození Krista a Velikonoce - ukřižování Krista.“*

4.2.4 Umění

Někdo navíc zmínil, že by lidé mohli chodit do kostela z toho důvodu, aby si ho prohlédli. Mohou se tedy přijít podívat například na sochy nebo obrazy. Jedna z dívek dokonce uvedla jako důvod návštěvy hudbu.

Nikola (10 let): *„A třeba si to tam projít, jak to tam vypadá... Pak třeba si přijít poslechnout písničku na varhanách.“*

Mezi dalšími důvody chození do kostela děti zmínily například svatby a zazněly ojediněle také nápady jako požehnání nebo slavnost korunování.

Když Kateřina (10 let) přemýšlela o tom, proč by lidé mohli chodit do kostela, zmínila jako první, že se tam lidé chodí modlit. Po dotazu, zda se v kostele může dít i něco jiného než „že se tam lidé chodí modlit“ řekla:

„No, my jsme třeba jednou byli v kostele se podívat na Jezulátka se školou a byla tam taková bojovka. Nevím úplně jak to říct nebo popsat...“

Zeptala jsem se tedy dívky, zda byli se školou v kostele na nějakém programu.

„Jo. Ale to si myslím, že se v kostelech normálně neděje.“

Dívka pravděpodobně vnímá skutečnost, že program pro školu není typická událost, která se v kostelech obvykle děje.

4.3 Návštěva kostela

4.3.1 Školní akce

Rozhovory ukázaly, že všechny z dotazovaných dětí byly někdy v kostele, čemuž, myslím, velmi přispělo to, že děti byly na programu právě se svou školní třídou. Jen jedna dívka nezmínila návštěvu kostela se školou, jinak všechny z dětí vyprávěly o programu v kostele Pražského Jezulátka. Děti si většinou vzpomněly, že byly na programu v kostele dokonce vícekrát než jednou. Program zažitý v kostele žáci pojmenovávali pomocí slov jako výlet, dělání úkolů, nebo expedici.

Jan (9 let): *„No jo, protože to byla nějaká akce a bylo to tam zajímavý.“*

Kryštof (11 let): *„S tou školou jsme tam šli si tam prohlídnout, jak to tam vypadá v kostele.“*

Zážitky z kostela Pražského Jezulátka

Většina dětí během rozhovoru začala hovořit o návštěvě kostela Pražského Jezulátka v rámci třídního programu. Několikrát zmiňovaly děti konkrétní místa v kostele, která navštívily. Zazněla tak například místa jako kostelní věž, ambon, varhany nebo muzeum Pražského Jezulátka.

Nikola (10 let): *„A procházeli jsme se tam, třeba kam nikdo nesmí moc jako normální lidi, kteří se tam podívají. A byli jsme i na věži nahoře a taky jsme si něco říkali o tom pulťku s mikrofonom.“* Dívka dále zmínila to, že se byli podívat také u varhan a na věži, na kterou vedla cesta přes *„strašidelnou půdu, kde byly ty schody hrozně malinký.“*

Dominik (11 let): *„Byli jsme třeba úplně ve věži kostela, kde jsou ty zvony, byli jsme v takovém se dá říct muzeu, kde ono mělo šatičky, který šila Marie Terezie třeba a tak.“*

Děti, které samy zmínily návštěvu kostela Pražského Jezulátka (říkaly také, že byly „u Jezulátka“), jsem se dále ptala, zda se na programu dozvěděly něco nového a co jim případně připadalo zajímavé. Nejčastější odpovědi se týkaly šatiček sošky Pražského Jezulátka, které se mění podle liturgického období. Dva chlapci k šatům také zmínili, že viděli v muzeu šaty, které byly od Marie Terezie.

„Že Jezulátko má hodně šatiček a že se obliká třeba podle období, třeba na Vánoce má svoje šatičky.“

„Že jsem se dozvěděl, že má ten Ježíšek hodně šatů nebo aspoň ta panenka...“

„Třeba tam pro mě bylo nového, že se třeba mění šaty podle ročních období, to bylo takový zajímavý... Mmm, potom, že mu třeba dávají, jako věnujou šaty třeba z celého světa, to mě taky zaujalo. Tam myslím si i bylo třeba i od Marie Terezie nebo od někoho... To mě hodně zaujalo.“

Jeden z chlapců uvedl, že pro něj byla velmi zajímavá návštěva kostelní věže a prohlídka zvonů a komentoval to slovy: *„nevěděl jsem třeba že ty zvony, který jsou v té věži, mají jména. To jsem třeba vůbec nevěděl, to mě ani nenapadlo.“* Dále děti mluvily například o tom, že si pamatují a byly pro ně zajímavé varhany nebo *„spoustu zlatých soch.“*

4.3.2 Rodinný výlet

Na druhou stranu téměř všechny děti mluvily také o návštěvě kostela s rodinnými příslušníky, převážně s rodiči. Děti zmiňovaly nejčastěji návštěvu kostela v rámci nějakého rodinného výletu, kdy kostel většinou nebyl cílem, ale také se do něj podívali. Výpovědi dětí naznačují, že se přístupy v jednotlivých rodinách samozřejmě výrazně liší. Dvě z dotazovaných dětí si ani nevzpomněly, zda kostel navštívily někdy jindy než se školou.

Některé z dětí však kostely občas navštěvují právě jako součást nějakého výletu nebo návštěvy města. Je zajímavé pozorovat jednotlivé výpovědi dětí, které přímo ukazují, jaký postoj děti k návštěvě kostela mají. Některé děti vyprávěly s nadšením, že navštívily nějaký kostel, který byl zajímavý, jiné děti to naopak zmínily jen jako součást nějakého programu vytvořeného rodiči.

Zde jsou některé odpovědi dětí:

Jan (9 let): *„A pak jsem byl v dalších hromady...Třeba v nějakých malých...(.) Třeba teďka jsme tady na chalupě a my máme takovej krásnej výhled na malej kostelíček s věží...(.) Protože to byla třeba nějaká trasa výletu. Že jsme jeli k nějakému kostelu, třeba že tam byla hezká příroda, tak jsme se podívali do toho kostela, co v tom je.“*

Týna (9 let): *„Já ráda cestuju, třeba mám i chatu, takže jsem byla i v dalších kostelech, ale už si úplně nevzpomínám, jak se jmenovaly...(.) Byla jsem tam s rodiči a ještě bráchou...(.) Třeba jsme byli v Pardubicích, myslím, tam jsme procházeli to město, tak jsme se šli podívat i na ten kostel, abychom ho viděli.“*

Jedna desetiletá dívka řekla, že v kostele byla na mši s dědou a babičkou, ale nepamatuje si, co se tam dělo, protože byla malá. Pak také dodala, že byla v kostele i s rodiči a s bratrem, když *„tam někdo měl svatbu nebo něco takovýho.“*

Kateřina (10 let) mluvila jako jediná z dětí o tom, že někdy chodí do kostela s rodinou, většinou ve sváteční dny.

„Chodíme do kostela třeba i s rodinou, když jsou nějaké slavnosti. Třeba na Vánoce nebo na Mikuláše... A myslím, že taky na Velikonoce. Že tam chodíme, když jsou slavnosti, třeba na toho Mikuláše, myslím, že jsme tam byli...“

4.4 Kdo jsou věřící lidé?

Během rozhovorů byly děti povzbuzovány k tomu, aby popsaly, kdo jsou to „věřící lidé“ nebo „křesťané“. Děti vysvětlovaly, co si myslí, že takoví lidé dělají, popřípadě proč vlastně chodí do kostela. Nejčastěji se objevovaly názory, že do kostela chodí věřící lidé, kteří věří v Boha nebo v Ježíše.

„Já si myslím, jakože věří v toho Boha si o nich myslím.“

„A jsou věřící, že věří vlastně v Boha.“

„Nějaký lidi, který věří třeba v Ježíše nebo...“

„Asi hodně věřej jako na Boha a dál nevím.“

Některé děti používaly přímo pojem „křesťané“ a často k tomu přidávaly, že se křesťané chodí do kostela modlit a mají tam mše. Objevil se také názor, že lidé chodí do kostela z důvodu křtu.

„Já to chápu tak, že třeba aby věřící lidi se mohli nechat pokřtít...“

Jeden chlapec chtěl svou odpověď ohledně víry křesťanů rozvést, dospěl však k závěru, že si vlastně není zcela jistý, co si tito lidé myslí.

„Nevím úplně, jak to mám popsat... Že jsou to prostě lidi, který věřej v Boha, který si myslej, že... Já nevím ani co vlastně. Nevím, jak to mám popsat.“

Děti na Boha pohlížejí také jako na někoho, kdo plní přání věřících lidí. Proto se tedy podle dotazovaných dětí věřící lidé modlí, aby jim bylo splněno nějaké přání. Jan (9 let) popsal důvod chození věřících lidí do kostela následovně:

„Já si myslím, že tam choděj jako věřící lidi a jakože třeba aby jim byl třeba Bůh nakloněnej, aby jim třeba odpustil hříchy a aby třeba jako věděl, že jako věří v něho.“

Považuji za velmi důležité a pozitivní to, že chlapec nevidí modlitbu jen v tom, „aby se lidem splnilo nějaké přání“ a nenahlíží na Boha jako na toho, kdo jen plní přání. Chlapec chápe modlitbu také jako něco, co může lidem například přinášet určitou útěchu nebo pocit bezpečí, jejichž význam a pozitivní vliv na duševní i fyzické zdraví zmiňuje ve své publikaci Bravená (2016b).

4.5 Děti a víra

Několik žáků začalo během rozhovoru automaticky také mluvit o tom, zda jsou sami věřící nebo nevěřící. Za věřící se neoznačil nikdo z žáků, dokonce ani v případě, že do kostela občas chodí.

„Já třeba v Boha nevěřím a asi ani věřit nebudu...“

„Jako já nejsem věřící, ale někdy do kostela jdeme, ale nechodíme tam jako každou neděli.“

Jeden chlapec (Jan, 9 let) popisoval víru svého otce tímto způsobem:

„... protože já jsem třeba nevěřící (...) ...A můj táta je taky nevěřící, ale jako věří třeba jako v nějakou vyšší moc. Ne přímo v Boha, ale třeba jakože věří v nějakou vyšší...“

Děti několikrát během rozhovorů zmínily, že do kostela chodí věřící lidé a že kostely jsou od toho, aby se tam lidé mohli chodit modlit. Položila jsem jim proto mnohokrát otázku, zda mohou do kostela chodit i nevěřící lidé. Pokud žáci tvrdili, že ano, doptávala jsem se, z jakého důvodu by tam nevěřící lidé mohli chodit. Jan opět hovořil o své vlastní zkušenosti a tvrdil, že nevěřící by do kostela taky mohli chodit, protože on sám je nevěřící a normálně tam chodí. Jiné z dětí zase řeklo, že nevěřící lidé by mohli chodit do kostela, *„aby třeba začali bejt věřící“* a zaznělo také, že *„třeba se jim něco nedaří, tak se tam třeba chtějí pomodlit.“* Některé děti uvedly jako důvod to, že se lidé mohou chtít do kostela zkrátka jen podívat, prohlédnout si například sochy nebo konkrétně sošku Pražského Jezulátka. Jedna z dívek odpověděla tímto způsobem:

„...já si myslím, že tam můžou chodit, ale že tam moc nechoděj. (...) Protože vlastně jak jsou nevěřící, tak třeba je nezajímá ta mše nebo třeba ty obřady a tak.“

Nakonec jsem si s dětmi povídala o tom, co si o věřících lidech myslí ony samy. Pro děti byla tato otázka poměrně náročná a několikrát zaznělo jako první slovo „nevím“. Kromě toho, že je některé děti znovu popsaly jako lidi, kteří věří v Boha, jsou křesťané nebo slaví Vánoce a Velikonoce, zazněly také tyto odpovědi:

„No, tak... Asi by měli bejt správný nebo hodný.“

Chlapec tedy zmiňuje horizontální směr transcendence, který popsala Bravená (2016b). Tento směr transcendence zahrnuje například poskytování pomoci druhým lidem nebo boj za ideály, které mohou lidé považovat za správné.

„Prostě tam většinou chodí věřící lidé, ale jako je mi to jedno, když je někdo věřící, tak ať je věřící, nevadí mi to a ať do kostela klidně chodí...(…) Je to v pohodě, je to moje kamarádka a ať do kostela jako klidně chodí... Ale nevím, co si o tom myslí její kamarádi, protože chodíme do jiný školy, tak se spolu úplně neznáme.“

„Já jsem o tom nikdy nepřemýšlela, takže nevím.“

„No, nevím, jakože... Já si myslím, že to je každýho věc, jestli chodí do kostela nebo ne. (...) A nevím, asi jako... Podle mě by si měli lidi myslet, že to je každýho věc a tak.“

5 Shrnutí

Výzkumné šetření pomocí hloubkových rozhovorů bylo provedeno s dětmi ze 4. ročníku, které se v minulosti zúčastnily interaktivního programu pro školy v kostele Pražského Jezulátka.

Rozhovory ukazují, že většina z dotazovaných dětí si představuje kostel jako budovu, kam se lidé (v některých případech konkrétně pojmenovaní jako křesťané) chodí převážně modlit. Děti si představují, že v kostelech se pořádají mše, křty a slaví se tam svátky jako Velikonoce a Vánoce. S pojmem kostel si děti spojují slova jako kněz, knihy, Bible, sochy, obrazy nebo varhany. S některými specifickými názvy označující jednotlivé prvky interiéru kostela (například ambon, kazatelna, oltář, zpovědnice) mají děti potíže, a proto si v takových případech pomáhají konkrétním popisem. V těchto případech se potvrdilo tvrzení Bravené (2016b), která popisuje, že během rozhovoru občas probíhá i nepřímá edukace dětí. V tomto případě se tak nedělo mezi dětmi navzájem (jelikož rozhovory byly individuální), ale z mé pozice tazatele. Děti také mohou díky rozhovoru přemýšlet o věcech, o kterých je předtím nikdy přemýšlet nenapadlo, a tudíž také rozvíjí svou fantazii. Po tom, co děti párkrát popisovaly konkrétní pojem, jsem se jich zeptala pro ujištění, zda mají na mysli například jeptišku nebo varhany. Naprostá většina z dotazovaných dětí si s kostelem spojuje také sošku Pražského Jezulátka, což ukazuje, že děti si zážitek z kostela vybavují. Vystává zde ale otázka, zda děti zmiňují sošku Pražského Jezulátka z toho důvodu, že si ji konkrétně z kostela pamatují, nebo si ji po zmiňovaném zážitku spojují s kostely obecně. Jelikož děti uváděly jako důvod návštěvy kostela také právě sošku Pražského Jezulátka, objevuje se zde otázka, zda se děti nedomnívají, že taková soška bývá v každém kostele. Mohlo by se to stát v případě, že kostel Pražského Jezulátka je opravdu jediný kostel, který děti doposud navštívily. Dalšími otázkami, které si po provedení rozhovorů kladu, jsou například konkrétní porozumění slovům a výrokům jako mše nebo křest. Zajímalo by mě (a bohužel se mi to během rozhovorů nepodařilo zjistit), co si děti představují, že se děje v kostele při mši. Stejně tak je otázkou, jak děti rozumí například symbolice křtu nebo tomu, co se skrývá pod pojmem modlit se.

V souvislosti s událostmi v kostele se u dětí neobjevilo žádné tvrzení, že by lidé mohli chodit do kostela také z důvodu společenství a proto, že patří do dané komunity lidí a

mohou tak společně trávit čas. Pro křesťany je totiž podstata společenství velmi důležitá. Dále se u dětí (až na jednu výjimku) neobjevila žádná odpověď naznačující, že lidé mohou chodit do kostela také například na výstavy nebo koncerty, které se v mnoha kostelech pořádají. Pouze jedna dívka zmínila jako důvod hudbu a jiná dívka zmínila výstavu obrazů pouze jako důvod, proč ona jednou šla s rodinou do kostela. Děti ale tyto důvody nenapadly ve chvíli, kdy jsem jim přímo položila otázku, zda a proč by například mohli chodit do kostela i nevěřící lidé.

Během rozhovorů jsem se zaměřovala také na názor dětí na věřící lidi. Z odpovědí dětí jsem nerozpoznala žádný vyloženě pozitivní, ani negativní vztah k těmto lidem. Téměř všechny vyřčené odpovědi působily poměrně neutrálně až na případy, kdy děti zmínily, že samy kostel navštěvují. U těchto dětí jsem zaznamenala relativně pozitivní přístup. Z odpovědí dětí vyplývá, že mají respektující přístup k věřícím lidem a děti dále zmiňovaly, že je to každého věc, v co věří nebo zda chodí do kostela. Objevila se ovšem také jedna odpověď, že dívka nikdy nepřemýšlela o tom, co si o věřících lidech myslí, a tudíž neví.

Velkou otázkou samozřejmě zůstává, jaké představy mají o kostelu děti, které nemají konkrétní zkušenost s programem vytvořeným pro školní třídu a zda by se u nich například neobjevily nějaké předsudky a stereotypy vůči kostelu, které se u dotazovaných dětí vůbec neukázaly.

A jaké konkrétní zážitky a části programu si děti z kostela Pražského Jezulátka vybavují především? Nejvíce děti vyprávěly o šatičkách sošky, které se v průběhu roku převlékají a děti si je byly prohlédnout také v muzeu patřícímu ke kostelu. Dále děti uváděly návštěvu kostelní věže společně s popisem zajímavé cesty na dané místo. Některé z dětí vzpomínaly také na možnost prohlédnutí si varhan na kůru nebo zmiňovaly sochy v kostele.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala představami dětí mladšího školního věku o pojmu kostel. Práce byla rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a část empirickou. V teoretické části byl vymezen termín dětských pojetí, popsán jejich vznik a samotná charakteristika. Dále se práce zaměřovala na metody diagnostiky dětských prekonceptů ve výzkumu a také na výukové metody pracující s prekoncepty dětí. Popsány byly také způsoby ovlivňování žákovských pojetí pedagogickými pracovníky společně s konstruktivismem, který prekoncepty dětí vidí jako nevyhnutelnou část v procesu učení. Značná část teoretické části se věnovala pojmu přesah, jeho významu v životě lidí a návrhu způsobu začlenění přesahu do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále byl také porovnán obsah RVP ZV s pojmem kostel a byly zde hledány spojitosti pojmu se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy. Práce nastiňovala také problematiku společenskovědních oborů a zmiňovala kulturní univerzálie jako možné řešení tohoto problému.

Empirická část byla zaměřena na programy pro školy probíhající v kostele Panny Marie Vítězné a svatého Antonína Paduánského v Praze na Malé Straně. Popisovala základní programy pro děti mladšího školního věku, jejich cíle a metody. V této části práce byl popsán také návrh na inovaci programu ke specifitějšímu zaměření na dětské prekoncepty spojené s pojmem kostel. Dále byly v empirické části interpretovány hloubkové rozhovory s dětmi, které se programu v minulosti zúčastnily. Rozhovory zjišťovaly dětské porozumění pojmu kostel a jejich představy s tímto pojmem spojené. Díky této výzkumné metodě tak byla možnost nahlédnout hlouběji do toho, jak si děti představují kostel, co si myslí, že v kostele mohou najít a co se v kostele obecně děje. Cílem výzkumu bylo tedy zjistit, co si děti představují pod pojmem kostel, jaký k němu mají vztah, jaký je jejich postoj k věřícím lidem a co si vybavují z programu, který dříve absolvovaly. Výzkum ukázal, že děti obecně vidí kostel jako významnou budovu, do které se lidé chodí modlit. Z rozhovorů vyplývá, že dotazované děti nemají ke kostelu výhradně negativní ani pozitivní vztah a jejich postoj k věřícím lidem je plně respektující. Během výzkumu se potvrdilo tvrzení odborníků (Čáp & Mareš, 2001), že pro děti je někdy poměrně obtížné při rozhovorech uspokojivě popsat své subjektivní představy a názory,

neboť často od dětí zaznívala odpověď „nevím“ nebo „nevím, jak to popsat.“ Z druhého typu odpovědi vyplývá, že děti si tuto skutečnost nedostatečné kompetence pro přesné vyjádření samy uvědomují. Z programů, kterých se děti zúčastnily, si děti pamatují nejčastěji samotnou sošku Pražského Jezulátka, která je výraznou dominantou kostela a také důvodem velkého počtu návštěvníků kostela z celého světa. Rozhovory ukázaly, že děti kostel převážně nevnímají jako místo, kam lidé mohou chodit z jiného důvodu než se „jen“ modlit. Zároveň proběhlé rozhovory s dětmi ukazují, že někteří lidé se považují za „věřící v něco“, ale ne v Boha. Toto zjištění potvrzuje názor, že k náboženství jako takovému je mnohdy přistupováno s nedůvěrou (Bravená, 2016b).

Některá ze zjištění v empirické části práce by mohla sloužit jako inspirace pro další úpravu programů v kostele Pražského Jezulátka. Tedy nejen jako návrh na důslednější práci s prekoncepty v programu, ale také jako ukázka toho, že je potřeba dětem ukazovat i další využití prostor kostela. Dětem by mohl být kostel představován nejen jako místo, kam se lidé chodí modlit nebo podívat se na sošku Pražského Jezulátka. Děti by měly vědět, že kostel je místem otevřeným pro každého a že se v něm odehrávají také jiné události než mše nebo křest. Mohou kostel navštívit například kvůli umění, architektuře a kulturním událostem. Kostel může být pro lidi také místem pro ztišení, hledání svých vlastních hodnot nebo objevování a vnímání zmíněného přesahu.

Považuji za důležité, aby děti poznávaly historii své země a společně s ní její kulturu. Do té bezpochyby patří křesťanství, se kterým se děti mohou seznamovat například skrz zkoumané programy pro školy. Teprve potom, co poznají kulturu své vlastní země, mohou začít rozumět jiným kulturám po celém světě a vyvarovat se tak například rasismu a xenofobii.

Tato práce pro mě jako pro lektorku programů v kostele Pražského Jezulátka byla velmi přínosná, neboť jsem mohla alespoň z části poznat, co si děti z programů vybavují po delším období od jeho absolvování. Práce mi přinesla další podněty a nápady, kterými bychom se mohli my, lektoři, v programech pro školy dále podrobněji zabývat. Předmětem dalšího výzkumu by mohlo být zjišťování a popis toho, jak děti vnímají a chápou například pojmy jako mše a křest, které v rozhovorech velmi často zaznívaly. Věřím, že zajímavým výzkumem a porovnáním by také bylo, kdyby se provedly rozhovory s dětmi na téma

kostel před samotným programem a následně po proběhlém programu. Mohlo by se tak vypořádat, jakým způsobem tyto programy ovlivňují představy o pojmu kostel u dětí mladšího školního věku z nevěřících rodin.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bravená, N. (2016). Symboly štěstí otevírající svět dětí. In H. Hejlová, *Nahlížení do světa dětí* (s. 41 - 54). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Bravená, N. (2016a). Perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v kontextu přesahu (transcendování) dítěte. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, (66(1)), 23 - 31. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11411&lang=cs>

Bravená, N. (2016b). *Přesah a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti: Nezabývej se jen sám sebou...* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Brophy, J., & Alleman, J. (c2006). *Children's thinking about cultural universals*. Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J., Alleman, J., & Halvorsen, A.-L. (2013). *Powerful social studies for Elementary Students* (Third ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:13a6bf60-f77b-11e3-812a-005056827e52?page=uuid:5c8a27f0-048f-11e4-99ee-001018b5eb5c>

Doulík, P., & Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 177 - 189. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1915%20title=>

Drahanská, P., & Jirásek, I. (2013). Spirituální podstata učení se zážitkem. *GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, (2), 36 - 43. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g13-spiritualita.pdf>

Drahanská, P., Langrová, J., Slejšková, L., & Trčková, R. (2011). *Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Sborovna. https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-beta/psl.mgw.cz/uploads/2018/05/Skola_zazitkem_web.pdf

Dvořáková, M. (2009). Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In T. Janík a kol., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 129 - 136). Paido. http://www.paido.cz/pdf/moznosti_rozvijeni_didaktickych_znalosti_obsahu.pdf

Dvořáková, M. (2012). *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti* [Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze]. Repozitář závěrečných prací. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93141/>

Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, (XLII), 95 - 102. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3569>

Grimmich, Š. (2013). Výsadní vztah zážitkové pedagogiky a ducha. *GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, (2), 18 - 22. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g13-spiritualita.pdf>

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada publishing. <https://www.bookport.cz/e-kniha/zazitkove-pedagogicke-uceni-418575/>

Hartl, P., Hartlová, H., Nepraš, K. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:1ed6a230-d701-11e5-9ce1-005056827e51?page=uuid:7f371e90-db55-11e5-9f76-5ef3fc9bb22f>

Hejný, M., & Kuřina, F. (2000). Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika*, (XLX), 38 - 50. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2306>

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:29c22ea0-8475-11e5-a715-005056827e52?page=uuid:6d01b160-9819-11e5-be6a-001018b5eb5c>

Hurych, E. (2014). Spiritualita a zážitková pedagogika. *GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, (2), 13 - 17. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g13-spiritualita.pdf>

Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, (1), 6 - 16. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf

Kláster Pražského Jezulátka. (n.d.). *Kostel Pražského Jezulátka*. pragjesu.cz. <https://www.pragjesu.cz/stopy/>

Klíčový rok. (2013). *Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele*. http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf

Kritické myšlení, z.s. (2020). READING AND WRITING for CRITICAL THINKING. <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT. (2021). Národní ústav pro vzdělávání. http://www.nuv.cz/file/4983_1_1/

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido. <https://ndk.cz/view/uuid:573c7370-c430-11e2-b6da-005056827e52?page=uuid:fac57bb0-cf91-11e2-b791-5ef3fc9bb22f>

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:9d839760-755e-11e4-b2f6-005056827e51?page=uuid:27746200-82f3-11e4-9d8c-005056827e51>

Mareš, J., & Ouhřabka, M. (1992). Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, XLII*, 83 - 94. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3566>

Neuman, J. (2004). Pohledy do světa. *GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, (1), 42 - 46. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf

Oprailová, E. (2016). Obrazy dětství a vzdělávání dětí. In H. Hejlová, *Nahlížení do světa dětí* (s. 7 - 39). Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta.

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence* (F. Jiránek, Trans.). Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:abf7d3a0-076e-11e4-b1a4-005056827e52>

Pivarč, J. (2017). *Poznatky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/94692>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. ed.). Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:e5e11b40-8378-11e9-852b-005056827e51?page=uuid:fe3585e2-c4f0-4da7-b886-aacce158dce3>

Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:116d3a00-72b8-11e8-9690-005056827e51?page=uuid:ff481ba0-aaad-11e8-93d6-5ef3fc9ae867>

Říčan, P. (2010). Spiritualita v centru struktury osobnosti. In M. Blatný, a kol., *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (s. 225 - 236). Grada. <https://ndk.cz/view/uuid:ed18a230-c9ce-11e7-bfaa-005056827e52?page=uuid:ecf47370-df3a-11e7-adb0-005056825209&fulltext=spiritualita%20v%20centru%20struktury%20osobnosti>

Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie* (3. ed.). Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:b6a90630-e0d0-11e8-a5a4-005056827e52?page=uuid:72b173d0-e6a3-11e8-8d10-5ef3fc9ae867>

Stará, J. (2019). *Práce učitelů s učebnicemi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. http://kppp.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2020/06/Stara_Prace.ucitelu.elektroISBN.pdf

Stará, J. (2017). Od fikce k realitě. J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 309–323). Brno: Masarykova univerzita. http://didacticaviva.ped.muni.cz/data_PDF/kazuistiky/Stara.pdf

Stará, J., & Starý, K. (2017). Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*, (1), 6 - 29. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6736/pdf>

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/psychodidaktika-505/>

Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Krajské zařízení po další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:322a84e0-ba9c-11e5-b5dc-005056827e51?page=uuid:990d0920-d54b-11e5-88b1-5ef3fc9ae867>

Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči* (3. ed.). Portál.
<https://ndk.cz/view/uuid:8d222ef0-e821-11e4-9f58-005056827e52?page=uuid:4d391680-f895-11e4-8936-005056827e51>

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.
<https://ndk.cz/view/uuid:6e4c9d30-f676-11ea-b646-005056827e52?page=uuid:ffc13265-b963-49cd-95bb-f242456d8779>

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovoru č. 1

Příloha 2 – Přepis rozhovoru č. 2

Příloha 3 – Přepis rozhovoru č. 3

Příloha 4 – Přepis rozhovoru č. 4

Příloha 5 – Přepis rozhovoru č. 5

Příloha 6 – Přepis rozhovoru č. 6

Příloha 7 – Přepis rozhovoru č. 7

Příloha 8 – Přepis rozhovoru č. 8

Příloha 1 – Přepis rozhovoru č. 1

Rozhovor č. 1

Jan, 9 let

T: *Co je to kostel?*

R: *Mmm, tak... Já si myslím, že kostel je taková... takové stavení, ve kterém jsou různý knězi a pořádají se tam třeba nějaký mše a můžeš se tam třeba nechat pokřtít. A většinou tam bývá i nějaký oltář.*

T: *Ty už jsi říkal i co se tam děje, to měla být moje další otázka... Co myslíš, že se všechno může v kostele dít? Ty už jsi říkal křest...*

R: *Křest...(přemýšlí)*

T: *A napadne tě ještě něco dalšího?*

R: *Požehnání... A už asi nic jinýho mě nenapadne.*

T: *A k čemu myslíš, že takový kostel slouží? Dokázal bys to popsat, k čemu takový kostel je?*

R: *No, já si myslím třeba jakože... Já to chápu tak, že třeba aby věřící lidi se mohli nechat pokřtít. Třeba i vesnice nebo... A třeba aby v každý vesnici mohla být taky nějaká mše a...*

T: *Aha. A když říkáš vesnice, myslíš, že i třeba ve městech by to mohlo být? Nebo myslíš, že ve městech to není potřeba?*

R: *Já si myslím, že ve městech asi taky... By to jako mohlo být všude.*

T: *A co v takovém kostele všechno můžeš najít? Jestli si dokážeš představit nějaký kostel... Už jsi říkal oltář, myslím, napadne tě ještě něco dalšího?*

R: *Třeba různý sochy, potom... Já nevím, jak se to jmenuje, ale vím, že se tam třeba můžeš nechat v takový dřevěný věci vyzpovídat, to nevím, jak se jmenuje... A potom jsou tam lavice a potom jsou tam nějaký knihy třeba.*

T: *A proč myslíš, že lidé do toho kostela chodí? Proč jdou do toho kostela?*

R: *Já si myslím, že tam choděj jako věřící lidi a jakože třeba aby jim byl třeba Bůh nakloněnej, aby jim třeba odpustil hříchy a aby třeba jako věděl, že jako věří v něho.*

T: *A myslíš, že tam chodí třeba i nevěřící lidé, nebo ti tam nechodí?*

R: No, já si myslím, že tam můžou jít, protože já jsem třeba nevěřící a normálně tam chodím. Takže jako... A můj táta je taky nevěřící, ale jako věří třeba jako v nějakou vyšší moc. Ne přímo v Boha, ale třeba jakože věří v nějakou vyšší... takže jako jo.

T: A kolik lidí, myslíš, chodí do kostela?

R: No, tak jak taky do kterýho... Třeba do Pražského Jezulátka chodí určitě víc než třeba... já nevím... do nějaký zapadlý vesnice. Já si myslím, že tak třeba do nějakýho normálního chodí třeba 20 lidí za den.

T: A co myslíš, jací jsou ti lidé, kteří chodí do kostela? Ty jsi říkal věřící, zkusil bys je popsat ještě nějak jinak? Jací to jsou lidé nebo co si o nich myslíš?

R: Já si myslím jakože věří v toho Boha si o nich myslím.

T: A když ti lidé do toho kostela přijdou, co myslíš, že tam dělají?

R: Tak můžou se třeba nechat vyzpovídat nebo jdou jenom na mši třeba... Nebo se třeba jdou pokřtít.

T: A nenapadne tě ještě nějaká jiná událost, kdy mohou chodit lidi do kostela?

R: Třeba nějaký svatby, svátky... Třeba když se tam nějak slavěj... Nebo třeba k Pražskému Jezulátku jen aby ho viděli.

T: A jaké svátky myslíš, že se slaví v kostele?

R: Já si třeba myslím, že zrovna Velikonoce by se tam mohly slavit. A myslím si, že Vánoce se tam slavěj... A nic víc už mě asi nenapadá.

T: A ty jsi byl někdy v kostele?

R: Jo, byl. Já si myslím, že dvakrát nebo třikrát u Pražského Jezulátka se školou na výletě. A pak jsem byl v dalších hromady... Třeba v nějakých malých. Třeba jsem byl u... já nevím... třeba teď mě žádný nenapadá. Třeba teďka jsme tady na chalupě a my máme takovej krásnej výhled na malej kostelíček s věží. Jako v moc jsem jich nebyl, ale v nějakých jsem byl.

T: V nějakých jsi byl... A říkal jsi tedy, že se školou jsi byl v kostele, tak to jste to měli se školou domluvené...

R: No jo, protože to byla jako nějaká akce a bylo to tam zajímavý.

T: A když jsi byl s někým jiným v kostele, tak s kým jsi tam šel?

R: S rodičema jinak ne asi...

T: A proč jste tam šli?

R: *Protože to byla třeba nějaká trasa výletu. Že jsme jeli k nějakému kostelu třeba že tam byla hezká příroda, tak jsme se podívali do toho kostela, co v tom je. Nebo teďka mě napadlo, že hodně jezdíme do kostela Křemešník na horu Křemešník. Protože nám se tam hrozně líbí a roste tam hromady hub. Vždycky se vracíme s plnými košíky a jako je to tam hezký.*

T: *Takže jsi byl v tom kostele se podívat už víckrát?*

R: *Jo, v tom Křemešníku jsem byl hodněkrát.*

T: *A když jsi říkal, že jste byli se školou v kostele Pražského Jezulátka, tak vzpomeneš si, jestli ses tam dozvěděl něco zajímavého nebo tam pro tebe nic nového nebylo?*

R: *Třeba tam pro mě bylo nového, že se třeba mění šaty podle ročních období, to bylo takový zajímavý... Mmm, potom, že mu třeba dávají, jako věnujou šaty třeba z celého světa, to mě taky hodně zaujalo. Tam myslím si i bylo třeba i od Marie Terezie nebo od někoho... To mě tam hodně zaujalo.*

Příloha 2 – Přepis rozhovoru č. 2

Rozhovor č. 2

Týna, 9 let

T: *Co je to kostel?*

R: *Já si to představuju, že to je taková hodně stará budova, která je vlastně v každém jakoby městě nebo nějakým větším... A že tam chodí křesťané se třeba modlit, mají tam třeba mše a je tam určitě taky oltář...*

T: *A zkusila bys vymyslet, co se v tom kostele může dít kromě té mše?*

R: *Pak jsou tam třeba... Třeba se tam křtí miminko, potom tam jsou třeba různé sošky. Pak může být třeba v barokním stylu ten kostel... A potom... Tam vlastně dělá kněz, ten třeba může něco světit. Třeba o Velikonocích tam může světit třeba mazanec nebo nějaký pečivo.*

T: *A napadne tě, co v tom kostele můžeš najít? Říkala jsi sochy, oltář... Napadne tě ještě něco dalšího?*

R: *Můžou tam být třeba nějaký obrázky, třeba jak byl ukřižován Ježíš. Potom tam může být... Pak jsou tam nějaký takový židle speciální, kde vlastně ti lidi seděj a třeba poslouchaj tu mši. Pak tam můžou bejt nějaký sošky těch andělů a pak tam je taková jakoby mísa, kde je svěcená voda. A když tam vlastně přijdu, tak třeba si namočím prst do té vody a pak vlastně si dám na sebe ten prst nebo nějak takhle...*

T: *Říkala jsi, že tam jsou sochy. Čeho to jsou sochy, myslíš? Říkala jsi anděličky, může to být ještě něco jiného?*

R: *Tam může bejt ještě třeba Ježíše socha mě napadlo... No a asi už mě nic jinak nenapadá.*

T: *A proč myslíš, že ti lidé chodí do kostela? Jaký mají důvod tam jít?*

R: *Určitě se tam modlí, pak tam maj tu mši. Potom se třeba chodí i dívat na ty sochy třeba. Nebo i právě když třeba je křest někoho, třeba miminka nebo dospělého člověka. Pak třeba o Vánocích tam čte kněz z Bible, tak to chodí poslouchat a tak...*

T: *A jací jsou ti lidé, kteří tam chodí? Dokázala bys je nějak popsát?*

R: *Tak jsou to křesťané si myslím... A jsou věřící, že věří vlastně v Boha. Takže třeba hodně slaví Velikonoce a Vánoce. Velikonoce - narození Krista a...teda Vánoce - narození Krista a Velikonoce - ukřižování Krista. A to už je asi všechno.*

T: *A myslíš, že tam chodí i lidé, kteří jsou nevěřící? Můžou také chodit do kostela nebo nemůžou?*

R: *Mmm, já si myslím, že tam můžou chodit, ale že moc tam nechoděj.*

T: *A proč myslíš, že tam moc nechodí?*

R: *Protože vlastně jak jsou nevěřící, tak třeba je nezajímá ta mše nebo třeba ty obřady a tak.*

T: *A myslíš, že by mohli mít nějaký jiný důvod ti nevěřící lidé, proč jít do kostela?*

R: *No, tak třeba... Třeba se jim něco nedaří, tak se tam třeba chtějí pomodlit.*

T: *Kromě toho, že se lidé chodí do kostela modlit nebo tam jdou na tu mši, co jiného tam ještě mohou dělat? Co se může v kostele ještě dít?*

R: *Přemýšlím, ale už mě asi nic nenapadá...*

T: *To nevadí, myslela jsem jen, kdyby tě napadlo něco dalšího. A ty jsi někdy byla v kostele?*

R: *Ano, my jsme tam byli s paní učitelkou u Pražského Jezulátka. myslím, že dokonce dvakrát, tam jsme měli takový program. Pak jsem byla... Já ráda cestuju, třeba mám i chatu, takže jsem byla i v dalších kostelech, ale už si úplně nevzpomínám, jak se jmenovaly.*

T: *To vůbec nevadí, že si nevzpomínáš, jak se jmenovaly. A když jsi byla v těch jiných kostelech, tak s kým jsi tam šla?*

R: *Byla jsem tam s rodiči a ještě bráchou.*

T: *A proč jste šli do toho kostela?*

R: *Protože jsme byli...Třeba jsme byli v Pardubicích, myslím, tam jsme procházeli to město, tak jsme se šli podívat i na ten kostel, abychom ho viděli. A potom ještě jsme tam byli, protože tam měli nějakou výstavu obrazů, takže proto jsme tam byli.*

T: *A znáš třeba někoho, kdo chodí do kostela pravidelně?*

R: *To neznám.*

Příloha 3 – Přepis rozhovoru č. 3

Rozhovor č. 3

Kateřina, 10 let

T: *Co je to kostel?*

R: *Kostel je takové místo, kam se chodí lidé modlit... Je to většinou takové staré místo. A má často nějaké jméno po někom, třeba kostel sv. Víta.*

T: *A co se v kostele děje? Kromě toho, že se tam lidé chodí modlit...*

R: *No, lidé se tam chodí modlit...a... (přemýšlí). Já nejsem moc dobrá ve vyjadřování, tak nevím, jak to popsat.*

T: *To nevadí, zkus to popsat jakkoliv tě napadne. Myslím, že si zatím vedeš dobře.*

R: *No, my jsme třeba jednou byli v kostele se podívat na Jezulátko se školou a byla tam taková bojovka. Nevím úplně jak to říct nebo popsat...*

T: *Takže jste tam byli na nějakém programu se školou?*

R: *Jo. Ale to si myslím, že se v kostelech normálně neděje.*

T: *A co najdeš v kostele nebo co všechno tam můžeš vidět?*

R: *Není to úplně oltář, ale jako takovej stojánek uprostřed toho kostela...A tam odtud čte farář z takový knihy...z tý...myslím, že je to možná Bible. Ale dřív se nečetlo od toho stojanu, ale jako z takové buňky ze strany, aby to bylo dobře slyšet.*

T: *A myslíš, že od toho stojánku je taky dobře slyšet?*

R: *No, já nevím... Jako my když jsme tam byli, tak tam byl mikrofon, takže určitě jo. Ale jinak si myslím, že by to možná bylo slyšet i bez toho mikrofonu normálně po celém kostele.*

T: *Jací lidé do kostela chodí? Co si o nich myslíš?*

R: *Prostě tam většinou chodí věřící lidé, ale jako je mi to jedno, když je někdo věřící, tak ať je věřící, nevadí mi to a ať do kostela klidně chodí... Jako já nejsem věřící, ale někdy do kostela jdeme, ale nechodím tam jako každou neděli.*

T: *Ty jsi tedy někdy už byla v kostele?*

R: *Byla jsem mnohokrát v kostele právě se školou chodíme do kostela i třeba s rodinou, když jsou nějaké slavnosti. Třeba na Vánoce nebo na Mikuláše... A myslím, že taky na Velikonoce. Že tam chodíme, když jsou slavnosti, třeba na toho Mikuláše myslím, že jsme*

tam byli... A taky jsem byla v kostele na křtinách moje kamarádky, ale to si moc nepamatuju, protože jsem byla hodně malá, to mi byly třeba 4 roky.

T: Znáš někoho, kdo chodí do kostela každou neděli?

R: Právě ta moje kamarádka ze školky, který jsem byla na křtinách. Ona chodí i do nějaké speciální školy s tím spojené.

T: A co si o tom myslíš? A co myslíš, že si o tom myslí její kamarádi?

R: Je to v pohodě, je to moje kamarádka a ať do kostela jako klidně chodí...Ale nevím, co si o tom myslí její kamarádi, protože chodíme do jiný školy, tak se spolu úplně neznáme.

Příloha 4 – Přepis rozhovoru č. 4

Rozhovor č. 4

Nikola, 10 let

T: *Tak první otázka je, co je to kostel? Jak si to představuješ?*

R: *Takovej křesťanský dům... A lidi se tam chodí modlit. A dál nevím.*

T: *A co myslíš, že se v takovém kostele děje?*

R: *Lidi se tam modlí, aby Bůh splnil jejich přání. A...Já toho moc nevím.*

T: *To nevadí, stačí říct jenom co tě napadne. Když tě nic dalšího nenapadne, tak se nic neděje. A k čemu myslíš, že takový kostel slouží? Mohlo by se tam dít třeba i něco jiného než že se tam jdou lidé modlit?*

R: *Že tam třeba nějaký lidi i pracujou a jsou tam třeba ty... Třeba tam někdo bydlí. A třeba tam bydlí ta... Já jsem zapomněla, jak se to jmenuje.*

T: *To nevadí, tak to zkus nějak popsat, jestli to zvládneš.*

R: *Dobře. Chodí v takovým černým, maj na hlavě takovej šátek...*

T: *Myslíš jeptišky?*

R: *Jo.*

T: *Ty by asi mohly u kostela bydlet. A co bys mohla všechno v kostele najít? Co myslíš, že tam všechno je?*

R: *Ten pultík kde se modlí, varhany, židle, Bible... Pak.. Já už toho moc nevím.*

T: *To nevadí, já myslím, že máš dobré nápady. A proč myslíš, že lidé chodí do kostela? Ty jsi říkala, že se tam chodí modlit. Mohli by tam chodit ještě z nějakého jiného důvodu?*

R: *Se třeba pokřtít. A třeba si to tam projít, jak to tam vypadá. Pak třeba si přijít poslechnout písničku na varhanách.*

T: *A jací myslíš, že ti lidé, kteří chodí do kostela jsou? Nebo co si o nich myslíš?*

R: *No... Nevím.*

T: *A zkusila bys popsat, co za lidi chodí do kostela?*

R: *Křesťani?*

T: *A myslíš, že by tam mohli chodit lidé, kteří třeba nejsou křesťané?*

R: *Hmm, jo.*

T: *A co by tam takoví lidé dělali?*

R: *Se tam podívat.*

T: *A ty jsi někdy byla v kostele?*

R: *Jo.*

T: *A s kým jsi tam byla? Proč jsi tam šla?*

R: *S paní učitelkou.*

T: *Takže vy jste byli se školou se podívat v kostele?*

R: *(souhlasně kývá) Čtyřikrát.*

T: *Aha. A co jste tam dělali?*

R: *Podívali jsme se na Jezulátko a měli jsme tam takový úkoly. A procházeli jsme se tam, třeba kam nikdo nesmí moc jako normální lidi, kteří se tam podívají. A byli jsme i na věži nahoře a taky jsme si něco říkali o tom pultíku s mikrofonom.*

T: *A jaká místa jste ještě viděli, na která třeba normálně lidé nemůžou?*

R: *Byli jsme u varhan, byli jsme v tom kostele i na té věži a byla tam taková strašidelná půda, kde byly ty schody hrozně malinký.*

T: *Aha. A bylo tam pro tebe něco zajímavého nebo nového?*

R: *Že to... Že Jezulátko má hodně šatiček a že se obliká třeba podle období, třeba na Vánoce má svoje šatičky.*

T: *A byla jsi někdy v kostele ještě s někým jiným než se školou?*

R: *Ne...*

T: *A znáš třeba někoho, kdo chodí do kostela pravidelně?*

R: *Mmm, moje máma tam dřív chodila pravidelně. A pak moc neznám lidi, kteří tam chodí pravidelně....*

T: *A co bys řekla, že si myslí lidé o tom, když někdo chodí pravidelně do kostela?*

R: *Jdou se pomodlit, podívat se na Jezulátko... A...*

T: *A zkusila bys popsát, co by to třeba mohlo znamenat pro tvoji maminku, že chodila do kostela? Třeba proč tam chodila tvoje maminka?*

R: *Ona tam chodila, aby se modlila, aby se jí něco splnilo. Aby byla třeba zdravá. A taky se tam chodila křtít...*

Příloha 5 – Přepis rozhovoru č. 5

Rozhovor č. 5

Martin, 11 let

T: *Co je to kostel?*

R: *Chodí se tam prostě třeba na svatby nebo se modlit.*

T: *A mohlo by se tam dít třeba ještě něco jiného? Napadne tě ještě něco dalšího?*

R: *Nenapadá...*

T: *To vůbec nevadí, třeba tě ještě něco v průběhu napadne... A co bys v takovém kostele mohl najít? Co tam všechno můžeš vidět?*

R: *Stůl, Poslední večeře s Ježíšem. Ještě to...jak se to jmenovalo... Taková socha Ježíše.*

T: *Aha. A je tam ještě něco dalšího v kostele?*

R: *Nevím.*

T: *A byl jsi ty někdy v kostele?*

R: *Ano, byl. Se školou na expedici.*

T: *A co jste tam dělali se školou?*

R: *Procházeli jsme se tam a úkoly dělali.*

T: *Aha. A bylo tam pro tebe něco zajímavého, dozvěděl ses třeba něco nového?*

R: *Ne...*

T: *A byl jsi někdy v kostele třeba s někým jiným než se školou a s paní učitelkou?*

R: *To si teď nepamatuju.*

T: *A proč myslíš, že chodí lidé do kostela?*

R: *Že věří v Boha.*

T: *A jak bys tedy vysvětlil, proč jdou do toho kostela?*

R: *...(ticho)*

T: *Nebo jací jsou ti lidé, kteří chodí do kostela?*

R: *Nevím.*

T: *Nezkusil bys je nějak popsat? Nebo co si myslíš o lidech, kteří chodí do kostela, ty?*

R: *Že jsou prostě věřící.*

T: *A myslíš, že by mohli chodit do kostela i třeba nevěřící lidé?*

R: *Hm, můžou.*

T: *A proč by tam třeba mohli jít?*

R: *Nevím, ale myslím si, že jo.*

T: *Myslíš si, že by tam mohli chodit, ale nevíš, proč by tam šli?*

R: *Ne.*

T: *Ty jsi říkal třeba, že věřící se tam chodí modlit, tak je tam třeba ještě něco, proč by tam mohli jít nevěřící lidé?*

R: *...(ticho)*

T: *Nebo třeba proč jste šli do toho kostela se školou?*

R: *Nevím, protože jsme tam měli expedici.*

T: *Aha, dobře. A myslíš, že lidé v kostele mohou dělat něco jiného než se modlit?*

R: *Nevím, asi ne.*

T: *Co všechno jsi třeba viděl v tom kostele? Nebo co by se tam mohlo dít kromě modlení?*

R: *Korunování... Ne, to ne...*

T: *Že by tam mohla být nějaká slavnost, myslíš?*

R: *Jo.*

T: *A vzpomeneš si, když jsi v tom kostele byl, co tam všechno bylo? Kdyby ses rozhlédl po tom kostele, co všechno jsi tam mohl vidět?*

R: *Obrazy, sochy a ještě jak se na to hraje nahoře...*

T: *Ten velký nástroj, jak se na něj hraje. Vzpomeneš si, jak se mu říká?*

R: *Ne, to si nepamatuju.*

T: *To jsou varhany.*

R: *Varhany...*

T: *A znáš někoho, kdo chodí do kostela třeba pravidelně?*

R: *Neznám.*

T: *Vůbec neznáš, to nevadí... A myslíš, že v tom kostele třeba někdo pracuje nebo bydlí?*

R: *Jo.*

T: *A kdo to je?*

R: *Když jsme byli na té expedici, tak tam někdo byl.*

T: *A kdo to byl nebo co tam dělal?*

R: *Jak se jmenoval...*

T: *To nevadí, jestli nevíš, jak se jmenoval, ale třeba co tam takový člověk dělá nebo proč tam byl? Bydlí tam nebo tam nebydlí? Nebo tam byl taky na návštěvě jako vy?*

R: *Myslím, že tam byl na návštěvě, ale chvíli tam i jako spal. Třeba týden tam spal...*

T: *A jak ten člověk vypadal?*

R: *Měl takový hnědý... na sobě měl... takovou látku prostě.*

T: *Tak to byl možná nějaký kněz z toho kostela. Napadne tě, co se v tom kostele může dít kromě toho modlení?*

R: *Svatba?*

T: *Hm. A napadne tě ještě nějaká jiná slavnost nebo událost než svatba?*

R: *(kýve, že ne)*

T: *A byl jsi někdy na svatbě v kostele?*

R: *Nene.*

T: *A byl jsi někdy ve škole s někým jiným než se školou?*

R: *Nevím.*

T: *Nevzpomínáš si...*

R: *Ne.*

T: *Kolik lidí, myslíš, že chodí do kostela?*

R: *Jako celkově?*

T: *Klidně. Nebo do jednoho, jak chceš...*

R: *Třeba deset tisíc... Nebo dva tisíce.*

T: *A jací myslíš, že jsou ti lidé, kteří tam chodí? Co si o nich myslíš ty?*

R: *Jsou věřící.*

T: *A zkusil bys je popsat ještě nějak jinak?*

R: *Jen takhle.*

Příloha 6 – Přepis rozhovoru č. 6

Rozhovor č. 6

Dominik, 11 let

T: *Co je to kostel? Jak si ho představuješ?*

R: *Já si představuju kostel jako velkou budovu, která vypadá jako věž taková... A uvnitř jsou pozlacený věci a drahý, který mají prostě hrozně vysokou hodnotu.*

T: *Hm, ty už jsi říkal nějaké věci... Tak napadlo by tě, co všechno můžeš v kostele najít, vidět?*

R: *Sochy pozlacený, obrazy, nějaký oltáře a tak...*

T: *A co myslíš, že se v kostele děje? K čemu takový kostel slouží?*

R: *Mmm, aby se tam lidi chodili modlit...*

T: *A napadne tě ještě něco jiného, proč by mohli jít lidé do kostela?*

R: *Protože věřili... Protože věří v Boha.*

T: *A mohli by mít lidé ještě nějaký jiný důvod, proč jít do kostela?*

R: *Pokřtít se.*

T: *Aha. A jací lidé myslíš, že do kostela chodí?*

R: *Křesťani.*

T: *Zkusil bys je nějak popsat? Co si o nich myslíš?*

R: *Nevím úplně, jak to mám popsat... Že jsou to prostě lidi, který věřej v Boha, který si myslěj, že... Já nevím ani co vlastně. Nevím, jak to mám popsat.*

T: *A když jsi říkal, že chodí do kostela křesťané, tak myslíš, že tam chodí i nevěřící lidé? Nebo ti tam nechodí?*

R: *Tak moc vlastně ně jako oni.*

T: *A mohli by chodit do kostela?*

R: *Jo.*

T: *A proč by tam třeba šli? Nebo co by tam dělali?*

R: *Podívat se třeba na nějaký ty sochy nebo třeba na tu sošku...jak se to jmenuje... Jezulátka.*

T: *A ty jsi někdy byl v kostele?*

R: *Jo, byl jsem se školou u Jezulátka.*

T: *A co se tam dělo, proč jste tam šli?*

R: *Měli jsme tam program a oni nám ukazovali... Byli jsme třeba úplně ve věži kostela, kde jsou ty zvony, byli jsme v takovém se dá říct muzeu, kde ono mělo šatičky, který šila Marie Terezie třeba a tak.*

T: *A bylo tam pro tebe něco zajímavého nebo nového, co jsi předtím o kostele vůbec nevěděl?*

R: *Že tam je půda, kde jsou skoro všechny věci... Že jako... To jsem jako tak nějak věděl, ale nevěděl jsem třeba že ty zvony, který jsou v té věži, mají jména. To jsem třeba vůbec nevěděl, to mě ani nenapadlo.*

T: *A byl jsi někdy ve škole s někým jiným než se školou?*

R: *S mámou jsme se tam byli taky jednou podívat.*

T: *A to jste tam šli proč? Co vás tam vedlo?*

R: *Jenom tak, že jsme šli okolo a ten kostel byl takovej zajímavěj, tak jsme se tam šli na chvíličku podívat.*

T: *A znáš třeba někoho, kdo chodí do kostela pravidelně?*

R: *Ne.*

T: *A co bys řekl, že si lidé myslí o těch lidech, kteří chodí do kostela?*

R: *No, nevím, jakože... Já si myslím, že to je každýho věc, jestli chodí do kostela nebo ne. Já třeba v Boha nevěřím a asi věřit ani nebudu... A nevím, asi jako... Podle mě by si měli lidi myslet, že to je každýho věc a tak.*

Příloha 7 – Přepis rozhovoru č. 7

Rozhovor č. 7

Veronika, 10 let

T: *Co je to kostel? Jak si ho představuješ?*

R: *No... Já vlastně nevím... Já si to představuju nějak jako velikou ozdobenou budovu.*

T: *A co bys v té budově mohla najít? Kdybys vešla dovnitř, co tam všechno může být?*

R: *Nějaký malý sošky, lavice, as nějaký knihy a pak asi nevím...*

T: *A věděla bys, k čemu takový kostel slouží? Nebo co myslíš, že se v kostele děje?*

R: *No... Já úplně nevím.*

T: *Tak chodí někdo do toho kostela?*

R: *Jo...?*

T: *A kdo myslíš, že tam chodí?*

R: *...*

T: *Kdo by třeba mohl jít do kostela a proč by tam šel?*

R: *Třeba... Já nevím...*

T: *Tak to můžeš zkusit nějak popsat, jestli to neumíš pojmenovat...*

R: *Nějaký lidi, který věří třeba v Ježíše nebo...*

T: *No jasně, to je dobrý nápad. A mohli by tam chodit i lidi, kteří nevěří?*

R: *No, to nevím.*

T: *Mohli by mít taky nějaký důvod jít do kostela?*

R: *Nevím...*

T: *A když ti lidé, kteří věří v toho Ježíše, přijdou do toho kostela, tak co tam tak dělají? Proč tam jdou?*

R: *Modlí se.*

T: *A mohli by tam dělat ještě něco jiného?*

R: *To nevím...co dalšího...*

T: *A ty jsi někdy byla v kostele?*

R: *No, někdy, když jsem byla hodně malá, takže si to moc nepamatuju.*

T: *A proč jsi v tom kostele byla?*

R: *No, já jsem tam byla jako jenom s babičkou a s dědou.*

T: *A proč jste šli do toho kostela? Co jste tam dělali?*

R: *No, vlastně nevím... My jsme ta byli když jsem byla nějak jako větší, ale moc si to nepamatuju, co jsme tam dělali.*

T: *Říkala jsi, že jsi tam byla s babičkou a dědou?*

R: *Jo.*

T: *A byla jsi ještě s někým jiným v kostele?*

R: *No, někdy třeba s mámou a s tátou a s bráchou, protože tam někdo měl svatbu nebo něco takovýho.*

T: *Tak to jste tam byli na takové velké události. Mohla by tam být ještě nějaká jiná událost než svatba?*

R: *Třeba křtiny.*

T: *A znáš někoho, kdo chodí pravidelně do kostela?*

R: *No, moji babičku a mého dědu, protože ti by tam chodili každý víkend, kdyby nebyl ten koronavirus.*

T: *A proč myslíš, že tam chodí? Co by to pro ně mohlo znamenat?*

R: *No, já vím jenom, že choděj na mši, jinak nevím.*

T: *A víš třeba jak taková mše vypadá? Co se tam děje?*

R: *No, já úplně nevím.. Já si totiž to moc nepamatuju.*

T: *A byla jsi někdy na mši?*

R: *No, možná, ale to si moc nepamatuju, to jsem byla nějak hodně malá, třeba čtyřletá nebo tříletá.*

T: *A co si myslíš o lidech, kteří chodí do kostela?*

R: *Já jsem o tom nikdy nepřemýšlela, takže nevím.*

Příloha 8 – Přepis rozhovoru č. 8

Rozhovor č. 8

Kryštof, 11 let

T: *Co je to kostel? Jak si ho představuješ?*

R: *Tak je to chráněná památka... No... Taký se tam křtěj děti. A dál nevím...*

T: *Jak bys ho třeba popsal? Jak takový kostel může vypadat?*

R: *Neumím to moc popsat.*

T: *Napadne tě, co bys v tom kostele mohl najít? Kdybys vešel do nějakého kostela, tak co by tam všechno mohlo být?*

R: *Třeba varhany nebo Jezulátko a tak.*

T: *A může tam být ještě něco dalšího?*

R: *Nebo nějaký kříž nebo sochy... Potom ještě nějaký lavičky na modlení a tak.*

T: *A co se v takovém kostele děje? K čemu vlastně je?*

R: *Tak modlej se tam a dál nevím...*

T: *Nevíš, jestli by se tam mohlo dělat ještě něco jiného? Nebo jak si to představuješ, když se tam jdou ti lidé modlit?*

R: *Taky se tam můžou... Nevím...*

T: *A jací lidé chodí do kostela? Jací jsou?*

R: *Asi hodně veřej jako na Boha a dál nevím.*

T: *Co si o nich ty myslíš?*

R: *No, tak... Asi by měli bejt správný nebo hodný.*

T: *A myslíš, že chodí do kostela i lidé, kteří nejsou věřící?*

R: *Některý jo asi.*

T: *A proč by tam šli?*

R: *Nevím, aby třeba začali bejt věřící.*

T: *A zkusil bys říct, kolik myslíš, že chodí lidí do kostela?*

R: *Já nevím, to je asi různý.*

T: *A podle čeho myslíš, že je to různý?*

R: *To nevím...*

T: *A ty jsi někdy byl v kostele?*

R: *Byl.*

T: *A s kým jsi tam byl?*

R: *Jednou se školou a jednou s mamkou a s tátou. S tou školou jsme tam šli si tam prohlídnout, jak to tam vypadá v kostele. A když jsem tam byl s mamkou a s tátou, tak to jsem byl ještě menší, tak to si nepamatuju.*

T: *A když jste byli s tou školou v kostele, dozvěděl ses tam něco zajímavého? Nebo bylo tam pro tebe něco nového?*

R: *Že tam... Že jsem se dozvěděl, že má ten Ježíšek hodně šatů nebo aspoň ta panenka... A že tam je spousta soch zlatých. To je tak všechno.*

T: *A znáš někoho, kdo chodí do kostela pravidelně?*

R: *Třeba naše... No, to nevím.*