

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

**Diplomová práce**

**PROGRAM**

**ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ  
V HODINÁCH NÁBOŽENSTVÍ  
NA 2. STUPNI ZŠ**

Autor práce: Libor Širůček  
Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky  
Forma studia: Kombinované  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

2008

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. dubna 2008

Děkuji doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za vedení práce.

Děkuji mé ženě Marietce za povzbuzení, porozumění, starostlivost,  
trpělivost a veškerou láskyplnou pomoc.

Děkuji všem, kdo přemýšleli se mnou...

*„Má víra potřebuje být stále probouzena, ožívována a zneklidňována kritickými otázkami.“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> HALÍK, T. *Co je bez chvění není pevné*, s.27

## OBSAH

ÚVOD .....	6
1. Kritické myšlení a náboženství .....	9
2. Náboženská výchova.....	16
2. 1. Výchova .....	16
2. 2. Výchova náboženská.....	18
2. 3. Náboženská výchova v průběhu dějin .....	20
2. 4. Katechetické metody 20. století .....	22
2. 5. Katecheze a výuka náboženství .....	24
2. 6. Školní výuka náboženství v ČR .....	25
3. Proměny školy.....	28
3. 1. Potřeba změny .....	28
3. 2. Reforma v EU .....	29
3. 3. Reforma v ČR .....	30
4. RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení .....	33
4. 1. Třífázový model procesu učení .....	35
4. 2. RWCT vede k myšlení vyššího řádu.....	41
4. 3. Čtení, psaní a diskuse – hlavní nástroje RWCT.....	46
5. Východiska pro tvorbu lekcí .....	50
5. 1. Obecný cíl .....	50
5. 2. Cílová skupina a její psychologická charakteristika .....	50
5. 3. Téma.....	53
5. 6. Cíle .....	53
5. 7. Výběr metod.....	53
5. 8. Výběr textů.....	54
6. Konkrétní lekce RWCT v hodinách náboženství.....	55
5.1. Lekce 1: Informativní text.....	56
5.2. Lekce 2: Narativní text.....	61
5.3. Lekce 3: Žalm .....	65
5.4. Lekce 4: Obraz .....	69
5.5. Lekce 5: Legenda a fakta .....	73
5.6. Lekce 6: Modlitba .....	76
5.7. Lekce 7: Symboly .....	79
6. Závěrečná evaluace modelových lekcí.....	83
ZÁVĚR .....	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	86
PŘÍLOHA .....	90

## ÚVOD

Už z prvního stupně základní školy si vybavuji situace, ve kterých jsem si kladl plno otázek o smyslu právě probírané látky. Vzpomínám na stres při osvojování některých zákonitostí přírodních věd pod pohrůžkou nedostatečné známky. Vzdělávání mi často bylo povinností bez radosti a smyslu. Se spolužáky jsme s neskryvanou nelibostí hovořili o Marii Terezii a slovo učení jsme rýmovali se slovem mučení.

Byly ale i hodiny, v nichž vyučující neuplatňoval formální autoritu a nevyvolával stresové situace. Takových momentů jsme ale dokázali dobře využít my žáci a do úzkých pak býval mnohdy zahrán sám učitel. Těmito hodinami byl někdy i předmět náboženské výchovy.

Je to ve své podstatě vlastně smutné ohlédnutí a ještě smutnější je, že velmi podobné vzpomínky a zkušenosti popisují i mnozí kamarádi a známí. V tomto světle se nám škola může jevit trochu jako prazvláštní instituce nutící děti do jakéhosi nepřirozeného procesu učení.

Avšak k učení mají lidé vrozený předpoklad. Už novorozeně je obdařeno fascinující zvědavostí vůči okolnímu světu. Od malička se člověk něčemu diví, ptá se a vidí-li něco nového a neznámého, chce se o tom dozvědět víc. Z tohoto zájmu a potřeb povstává snaha řešit problémy a odpovídat na otázky, což je základem skutečného učení.

Je ale toto tvrzení slučitelné s výše popsányi vzpomínkami? Je možné, aby školní výuka podporovala a plně rozvíjela přirozenou tendenci k učení? Tvrdil bych snad že nikoliv, kdybych sám na sobě nezažil, jaké to je mít radost z objevování nových informací a poznávání nečekaných skutečností, kdybych přitom nepocítil úžas, s jakým asi stál i Edison nad první fotografií, kterou vytvořil či Archimedes, když pochopil, proč mu přetekla vana. Této radosti z „poučení“ se mi dostalo mimo jiné i díky zkušenosti s pedagogickým programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení - Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT), který jsem mohl zažít sám na sobě, a to z různých úhlů - jako žák, učitel i jako lektor.

Vzdělávací program RWCT nesoucí v názvu „kritické myšlení“ může být označením matoucím, pokud nedojde ke správnému pochopení užitých výrazů. Zvláště pojem „kritika“ je nám z různých oblastí mnohdy zprostředkováván spíše jako určitý negativismus. Pokud ale chceme tento pojem uchopit autenticky, můžeme říci, že kriticky myslet neznamená vyhledávat chyby a vyzdvihovat špatnosti. Kritika neboli „*obecné posouzení, zpochybnění*“<sup>2</sup> vychází z názoru, že „*není možno přijímat dogmatické kladení metafyzických pravd. Navazuje na Kantův přístup podrobující vždy nejdříve krit. zkoumání lidské poznávací schopnosti. Jistý skepticismus vůči obecným rozumovým pravdám.*“<sup>3</sup>

V psychologii je kritické myšlení vnímáno jako „*myšlení charakteristické snahou dobrat se úsudkem pravdivosti.*“<sup>4</sup> Ve filozofii znamená schopnost logicky uvažovat, argumentovat a zachovávat skeptický odstup. V literární teorii jde o dekonstrukci textu za účelem posouzení motivů autora a vlivů na čtenáře. V pedagogice nacházíme kritické myšlení např. v souvislosti s myšlením „vyššího řádu“ u Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Příručka programu RWCT definuje termín následovně: „*Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.*“<sup>5</sup>

Zda je program RWCT užívající kritického myšlení programem vhodným také pro náboženskou výchovu se pokusím rozebrat v první části této práce, kde si dovoluji vznést polemiku nad samotným tématem kritiky v náboženství a náboženské výchově.

Dále blíže prozkoumám pojem „náboženská výchova“ a vývoj samotného školního předmětu náboženství, který v současné době stojí obklopen diskusí v souvislosti s právě probíhající reformou školství, jíž se budu také krátce věnovat.

---

<sup>2</sup> LINHART, J. a kolektiv. *Slovník cizích slov pro nové tisíciletí*, s. 212

<sup>3</sup> Malá ilustrovaná encyklopedie, s. 525

<sup>4</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 334

<sup>5</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Kritické myšlení napříč osnovami*, s. 2

Následně se budu podrobněji zabývat vlastním programem RWCT, jehož aktuálnost vyplývá ze změn již zmiňované do praxe uváděné reformy.

V další části jsou vymezena východiska pro tvorbu konkrétních lekcí k náboženské výchově dětí staršího školního věku s aplikací programu RWCT. Bude vymezen obecný cíl, charakterizována cílová skupina a stanoveny kritéria pro výběr jednotlivých témat, dílčích cílů, metod a postupů.

Praktická část pak představí sedm podrobně zpracovaných konkrétních modelových lekcí i s následnou analýzou.

Cílem této práce není zkoumat, jak by měla vypadat ideální výuka náboženství, ani nechci prokázat, že program RWCT je pro náboženskou výchovu ve škole tím nejlepším. Svůj přínos vidím v nabídce příspěvku do diskuse nad současnou situací náboženské výchovy v ČR, která se nalézá v období pokusů o formulaci cílů a obsahů, kdy se stále není možné opřít o nějakou pevnou koncepci, zatímco reforma školství již dávno vstupuje do praxe.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*, s. 25



## **1. Kritické myšlení a náboženství**

Je vůbec na místě připouštět v náboženském smýšlení možnost kritického uvažování a kritiky jako takové? Na první pohled se může zdát, že nikoliv. Vždyť většina náboženských proudů je pevně založena na starých neměnných zákonech, výrocích či tradicích, které jsou autoritativně udržovány a někdy až fanaticky chráněny proti vnitřní pochybnosti i proti kritice přicházející zvenčí. Také křesťanství se po dlouhá staletí formovalo v jasnou a leckdy dogmatizovanou nauku, jejíž výroky jsou navždy neměnné. Zdá se tedy, že bylo podstatné znát, uznat a zachovávat důležité pravdy víry, ale pochybnosti a kritika jako by vůbec přípustné nebyly.

Odmítnutí kritiky nám proto může lehce připadat pro církve jaksi typické. Jako by náboženství bylo vůči kritickému smýšlení v protikladu a jako by ho vylučovalo či jím bylo vyloučeno.

Problém však je třeba hledat hlouběji než v averzi církví vůči kritickým projevům či útočné kritice vůči náboženstvím. Je zakořeněn již v odlišném způsobu uvažování. Lidské myšlení se už od dávnověku ubíralo především dvěma klikatými cestami, cestou mytologie a filosofie. Jejich vzájemný vztah je často označován jako vztah víry a vědění.<sup>7</sup>

Věda, postupně se rodící z filosofie, stavěla na myšlení bádačským vyrůstajícím z rozumového zkoumání, rozporů, otázek i pochyb. Ptala se po důvodech i původech, chtěla se věcí dotknout, zkoumat je smysly a podrobit kritice. Naproti tomu víra byla rozvíjena a podporována především myšlením věroučným vycházejícím z „*vědomí určitého, to znamená konkrétního a reálného vztahu člověka k poslednímu Základu a Smyslu (Bohu, absolutnu, posvátnému atd.)*“<sup>8</sup>. Věřoučné myšlení pak zkoumá zjevení v dějinách času či ve svatých knihách, přemítá nad danými pravdami a zákony a vykládá je v konkrétní náboženské nauce.

---

<sup>7</sup> Srov. ANZEMBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 27

<sup>8</sup> Srov. tamtéž, s. 26

O vztahu soudržnosti, neutralnosti či napětí mezi cestami víry a vědy k nám z dějin mnohokrát hovoří výroky různých osobností i myšlenkových směrů. Již v dobách prvních křesťanů byla tato otázka velmi žhavým tématem, když Pavel přinesl víru mezi řecké filosofy a vystoupil na Aeropag<sup>9</sup>. O vzájemné opoře, či dokonce jednotě vědy a víry hovoří i Augustin, slavný filosof a teolog („*Věřím, abych porozuměl.*“), později pak Anselm z Cantebury anebo Tomáš Akvinský. Jiní myslitelé byli oproti tomuto toho názoru, že obě oblasti jsou postaveny do otevřeného konfliktu. Tertullian, ač sám hluboce věřící člověk a světec, považoval víru za absurdní („*Věřím, protože je to absurdní.*“), Martin Luther nazval vědu děvkou ďáblou, Karl Marx označil víru za opium lidstva a Sigmund Freud viděl ve víře psychologickou projekci, či dokonce neurózu. Novopozitivismus zase hlásal, že náboženství a věda mají svoji vlastní, rozdílnou pravdu a vůči sobě stojí bez jakéhokoliv vztahu.<sup>10</sup>

I kdybychom se nebyli schopni shodnout, jaký je opravdu mezi vírou a vědou vztah, nemůžeme nevidět poučení, jež nám jejich rozchody a střety v dějinách přinášejí. Kupříkladu ve středověku se u obyčejných lidí badavé myšlení postupně natolik omezilo na úkor myšlení věroučného, že tento zlatý věk rozmachu víry začal být zároveň označován za dobu temna, kdy se zdravý rozum jen těžko prosazoval. Cesty rozumu a víry jako by se rozešly, aby se pak znovu střetly v době nově probuzeného badavého myšlení - osvícenství. Ale ani dějiny „osvíceného“ rozumu nám při naprostém odmítnutí víry neukazují příliš radostný obraz (viz. krvavá francouzská revoluce).

Takzvaný rozchod rozumu a víry byl mnohdy různými lidmi, politickými směry i církevními představiteli umocňován a zneužíván. Známe tak hrůzné příklady společností budovaných s myšlenkou naprostého odmítnutí náboženství (jansenismus, komunismus), které se často projevíly a dodnes projevují velmi podobně, jako zaslepené a fanatické náboženské skupiny odmítající pochybnost víry a jiné projevy zdravého rozumu. Oba extrémny vždy vedly k porušování lidských práv, tyranii či válce. Samotný teror přitom nutně stojí proti zdravému

---

<sup>9</sup> Srov. Skutky 17,16-33

<sup>10</sup> Srov. ANZEMBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 28

rozumu i pravé víře. „Kdykoliv se používalo násilí ve věcech víry, pak to odporovalo jak morálce, tak i rozumu, a tudíž to bylo proti Bohu.“<sup>11</sup>

Kdykoliv se víra a rozum opravdu rozešly, nutně to vedlo k úpadku. Jak řekl Einstein: „Věda bez náboženství je chromá, náboženství bez vědy je slepé.“

Po dějinné zkušenosti a staletém hledání se dnes sama církev k rozporu mezi vědou a vírou vyjadřuje následovně:

**„Nikdy nemůže být opravdový rozpor mezi vírou a rozumem. Poněvadž tentýž Bůh, který zjevuje tajemství a sděluje víru, vložil také do lidského ducha světlo rozumu; tento Bůh nemůže ani popřít sám sebe, ani pravda nemůže odporovat pravdě.“<sup>12</sup>**

I ve víře je tedy třeba „myslet“. Jak nás učí katechismus, člověku byl dán rozum jako dobrý dar, aby myslel, rozvažoval a rozjímal. Rozvažování a rozjímání, zvláště pak nad věcmi duchovními, však není nic samozřejmého. Nejde totiž o jednoduché přijímání cizích výroků nebo prvoplánové zpochybňování, ale o trápení se nad pochybnostmi, které je třeba namáhavě zkoumat a promýšlet. Ptát se a nalézat i nenalézat odpovědi.

*„Náboženství není něco již hotového a uzavřeného, co stačí řádně popsat a co je možné s jistotou zařadit. V setkání s posvátným je člověk znejistěn, otřesen, a toto znejistění je jeho jedinou jistotou, která je spíše než skutečností prožitou nadějí, a přesto může být popisována jako skutečnost nejskutečnější...“<sup>13</sup>*

Pokud je nám dovoleno ve víře pochybovat, musíme se začít ptát, co vše je možné zpochybnit, a co lze považovat za jisté. O čem můžeme pochybovat, a co brát jako dané? Kolik jistoty potřebujeme k učení a k růstu a jak mohou lidé žít se stálými nejistotami? Čemu věřit, o co se opřít, aby se člověk neztratil v beznadějně pochybnosti?

Je jasné, že nelze žít bez pevného bodu, stejně jako nelze být bez vlastního přesvědčení, ale pro co se rozhodnout, o co se opřít, co zvolit?

---

<sup>11</sup> HALÍK, T. *Universum*, s. 20

<sup>12</sup> *Katechismus katolické církve*, s. 159

<sup>13</sup> SVOBODOVÁ, Z. *Nelhostejnost*, s. 108

Tyto otázky nás vedou hlouběji z úrovně rozporu zpochybňující kritiky a jistoty víry, ptají se až po samotné svobodě a zodpovědnosti člověka.

Svoboda je jedním z největších darů, člověk o ni má usilovat, má ji milovat a ve svém životě využívat jako vzácnou hřivnu<sup>14</sup>. „Pravá svoboda je nevšední znamením božího obrazu v člověku. Bůh totiž chtěl člověka ponechat v jeho rozhodování, aby svého Stvořitele sám hledal a přimknutím k němu dospěl k plné oblažující dokonalosti.“<sup>15</sup> Vyrůstat a být vychováván ve svobodě, vylučuje svévoli či pasivitu, ale znamená to aktivně svým životem přispívat ke stvořitelskému záměru a na stvoření se podílet. „Bez lásky ke svobodě zůstanou mnohé z možností člověka neuskutečněny.“<sup>16</sup>

„Zde snad tušíme – možná i navzdory některým církevním předsudkům – že svoboda je vše jiné než levná pohodlnost. Vždyť je výslednicí toužebných přání a tíhy odpovědnosti.“<sup>17</sup>

Avšak svoboda člověka je zároveň omezená a vystavená omylu. „Dějiny lidstva od samých počátků dosvědčují neštěstí a utlačování, která se zrodila v srdci člověka jako důsledek zneužití svobody.“<sup>18</sup> Svoboda zneužitá v bezohledném prosazování a uspokojování zájmů jednotlivců nebo určitých skupin snadno ohrožuje svobodu jiných. Silné autoritativní chování moci světské i církevní, při upevňování vlastních mocenských pozic bez ohleduplnosti a zodpovědnosti, vždy vedlo k potlačování základních práv a svobod obyčejných lidí. Tak i v samotné křesťanské církvi se během časů mnohé církevní autority víceméně úspěšně bránily šíření svobodomyslných, liberálních či reformních myšlenek. „Tušili za nimi vzpouru proti Bohu a jeho příkázáním, a tedy také vůči vlastní autoritě. Církev se tak vyvíjela stále více v bašty odolávající svobodě uprostřed stále svobodnější kultury. Ve jménu svobody se proto někteří lidé rozloučili s církvemi a mnozí navíc s Bohem.“<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup> Srov. Matouš 25,14-30

<sup>15</sup> Dokumenty 2. vatikánského koncilu. *Gaudium et spes*, s. 195

<sup>16</sup> ZULEHNER, P. *Církev přístřeší duše*, s. 34

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 40

<sup>18</sup> *Katechismus katolické církve*, s. 443

<sup>19</sup> ZULEHNER, P. *Církev přístřeší duše*, s. 36

Extrémní projevy některých radikálně autoritativních osobností a režimů vyprovokovaly a ustavičně provokují lidstvo k systematickému boji za svobodu. Stále hlasitěji se z celého světa ozývají hlasy volající po svobodě. Po 2. světové válce vedly reakce na nerespektování lidských práv ke vzniku OSN, byla sepsána Listina základních práv a svobod a stále roste počet těch, kteří si uvědomují důstojnost lidské osoby a žádají, aby lidé mohli jednat ve svobodě, podle vlastního úsudku, nikoliv z donucení, ale z uvědomění<sup>20</sup>.

Také katolická církev, která kdysi sama tak radikálně ohněm a mečem prosazovala „svoji jedinou“ pravdu, byla hnutím dějin uvržena do přímé konfrontace s odsouzením, opovržením a útlakem. Omezení náboženské svobody, jak ho známe např. z projevů některých totalitních režimů, bylo lekcí, na kterou nešlo nereagovat. Utlačovaná rázem stanula pevně na straně svobody, za kterou musela bojovat. Na Druhém vatikánském koncilu tak církev vyhlásila Deklaraci o náboženské svobodě<sup>21</sup>, v níž se jasně vymezuje vůči útluaku jakéhokoliv vyznání. Přehodnotila také výhrady k mnohým církevním kritikům a uznávala, že k tolik potřebným reformám církev přiváděli nejen ti, „kteří výrazně pohnuli církevními dějinami a byli – často po životě plném bojů a ústrků – kanonizováni, zakladatelé řeholních řádů i reformní papežové, ale i ti, kteří skončili na popravišti a v církevních klatbách jako kacíři a schismatici“.<sup>22</sup>

Opodstatněný důraz na svobodu s sebou ale přinesl i prosazování extrémního individualismu, který postupně ovládl současnou civilizaci, a dnes tak dochází k nadřazení individuálních práv nad povinnostmi.<sup>23</sup> „Žádný jiný charakteristický rys naší kultury nebyl v posledních dvou desetiletích tolik posilován jako nárok na rozhodování o sobě samém. Tomu dnes odpovídá také změněný postoj lidí ke všem instancím, které běžně slouží k řízení druhých: k autoritám, institucím

---

<sup>20</sup> Srov. *Dokumenty 2. vatikánského koncilu. Dignitatis humanae*, s. 563

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 557

<sup>22</sup> HALÍK, T. *Vzývání i nevzývání*, s. 67

<sup>23</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 52

a k normám.“<sup>24</sup> S rozvojem svobody jako extrémního individualismu dochází ke krizi morální orientace“, která se projevuje závažnými negativními důsledky v oblasti výchovy<sup>25</sup>. „Porozumění pro sociální cítění a povinnost vůči druhému je na ústupu. Je to nezamýšlený důsledek jednostranně racionalistického a liberálního myšlení, pro něž platí svoboda jedince za nejvyšší hodnotovou ideu. Z toho nutně vyplývá znehodnocení všech sociálních institucí, které omezují svobodu jedince.“<sup>26</sup> Hovoří se o krizi autority.

Odmítnutím autority však dochází i k odmítnutí služby, kterou přináší společnosti – garanci řádu a pořádku, která v sobě nese sílu, ochranu, bezpečí a vzor. Pravá autorita má moc, se kterou může lidem pomáhat a doprovázet je i k opravdové svobodě, je tu pro druhé, ne pro sebe; má vést, ne táhnout; podpírat, ne tlačit.

Je patrné, že není nebezpečné vědomě přijmout a svobodně uznávat jakoukoliv autoritu, ale být nesvobodně manipulován a vláčen autoritou či spíše pseudoautoritami, které si člověk ani neuvědomuje. Je běžné, že v dnešní době někdo jednoduše a kvapně odmítne výchovnou autoritu rodičovskou, učitelskou či církevní, aby pak žil pod taktovkou autoritativní moci gangů, drog či masmédií. Tento paradox musí tvrdě doléhat na každého, kdo si ho - zvláště v pozici morální a výchovné autority - uvědomuje.

Výchovná autorita sama svou mocí nemůže uchránit své svěřence před autoritou jinou, kterou posoudí jako zlou. Diktovat co je a co není špatné se neosvědčilo (mohutné apelování ze strany církevních autorit neučinilo člověka mravnějším či více věřícím). Řešení tedy nelze hledat v návratu k morálnímu řízení někým jiným, nýbrž pouze v posílení morální kompetence samotné osoby. Pozvednutí důstojnosti člověka v posílení schopnosti svobodně se rozhodovat a jednat.<sup>27</sup> Ve výchově ke zdravému úsudku, k rozlišení vlivů nejasných,

---

<sup>24</sup> ZULEHNER, P. *Církev přístřeší duše*, s. 33

<sup>25</sup> Srov. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 25

<sup>26</sup> BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 25

<sup>27</sup> Srov. ZULEHNER, P. *Církev přístřeší duše*, s. 45

pochybných a zavádějících. V učení se citlivosti na mocenské projevy a rozpoznání situací, ve kterých někdo prosazuje pouze svůj osobní cíl.

Teprve v prostoru opravdové svobody víry lze vážně uchopit otázku, jestli má kritické myšlení (či pochybnost) v náboženství místo. A nebo obráceně? „*Teprve v prostoru nejistoty, bez berliček a záchranných sítí 'důkazů', mimo široké silnice zřejmosti se stává víra svobodnou a odvážnou jako výstup po strmé skále. Chce-li však kdekoli na své cestě setřást svou sestru pochybnost, nebude-li už ochotna stále znovu hledat odpovědi na její otázky, stává se nezodpovědnou. Bůh nám daroval tento svět a tento život jako složitý a nejednoznačný, Bůh dává proudit dějiny jako mnohobarevný tok dobra a zla, radosti a utrpení, Bůh i do svatých písem vložil paradoxy a hádanky – proč to všechno? Zřejmě chtěl uchovat volný prostor pro víru i pochybnost, pro jejich vzájemné setkávání a utkávání. V této vzájemnosti víry a pochybnosti zraje nepokojná svoboda lidského srdce po celou dobu naší cesty k branám věčnosti.*“<sup>28</sup>

„*Kdyby víra na své cestě ztratila svou sestru pochybnost, přestala by být hledáním a tázáním, mohla by poklesnout na bezduchou náboženskou praxi, ritualismus a ideologii. Kdyby pochybnost ztratila svou sestru víru, mohla by upadnout do zoufalství nebo vše rozleptávající cynické skepse. Víra a pochybnost musejí kráčet spolu a vzájemně se podpírat, nechtějí-li se z tohoto úzkého, chvějícího se mostu, který dnes nemohou obejít, zřítit do bažin fanatismu či beznaděje.*“<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> HALÍK, T. *Co je bez chvění není pevné*, s. 25

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 49

## **2. Náboženská výchova**

### **2. 1. Výchova**

„Výchova provází lidstvo od nepaměti. Již na prahu dějin se setkáváme se snahou usměrnit rozvoj dorůstajícího pokolení, působit na jeho vědomí, přesvědčení a chování ve shodě s potřebami a ideály dané společnosti.“<sup>30</sup> Tyto ideály a potřeby se ale netvoří náhodou, vyrůstají z prožitků hodnot založených na jisté náboženské či světonázorové orientaci a schopnosti mravního jednání. Výchova je vždy zaměřena na něco hodnotného a nikdo nemůže vychovávat, aniž by hodnotil. Avšak v naší společnosti chybí v chápání základních hodnot shoda.<sup>31</sup> „V liberálních demokraciích naší doby nemá zjevně ani Bůh, ani stát, ani společnost, ani národ místo, ale platnost nejvyššího dobra má autonomní jedinec ve své důstojnosti, která není závislá na žádném jeho výkonu.“<sup>32</sup> Proto je také téměř nemožné najít společné porozumění v chápání výchovy. „Žijeme a vychováváme v době kulturního pluralismu, tj. v době rozmanitých ideálů a hodnotových postojů a v době neustálého zápasu stoupců protikladných přesvědčení o vliv na celek.“<sup>33</sup> Každý pokus o definici je vždy ovlivněn uznávanými prioritami, sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka a odlišným důrazem na jednotlivé stránky výchovy.<sup>34</sup>

Dnešní moderní pedagogika se snaží rozlišovat dva základní způsoby chápání teorie výchovy: teorii výchovy jako filosofickou či duchovněnou disciplínu a empiricky založenou teorii výchovy.

- a) Empiricky založená teorie výchovy klade důraz na výzkum edukační reality. Výchova je zkoumána pomocí empiricky ověřitelných metod, na jejichž základě se získávají poznatky, z nichž se buduje samotná teorie.

---

<sup>30</sup> JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. s. 5

<sup>31</sup> Srov. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 10

<sup>32</sup> BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 25

<sup>33</sup> BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 134

<sup>34</sup> Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 277



Přitom je využíváno ostatních věd jako psychologie, biologie, sociologie a historie. Výchova se podle empirické teorie projevuje „*volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého*“.<sup>35</sup>

- b) Teorie výchovy jako filosofická – duchovědná disciplína je vyvozována z filosofických představ o člověku, pocházejících již od nejstarších „teoretiků pedagogiky“ v dějinách lidstva - starověkých filosofů.<sup>36</sup> Proto, „*chceme-li uvažovat o základních přístupech k výchově dneška, nemůžeme začít jinak než z hledání odpovědi na otázku, dotazující se na samou podstatu člověka, jeho poslání na této zemi, na jeho směřování...*“<sup>37</sup> Výchova je podle tohoto duchovědného pohledu pokusem o pozitivní ovlivnění osobnosti vychovávaného, jímž chceme dosáhnout jeho zlepšení či zdokonalení; je „*cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“.<sup>38</sup> Základem pro výchovu zde není pohled na realitu, ale hledání ideálu, aby pak cílem mohla být (jak už propagoval Pestalozzi) harmonicky vzdělaná osoba.<sup>39</sup>

Pojetí výchovy jako duchovědné disciplíny je v mnohém blízké pojmu výchovy, jak se o ní většinou vyjadřuje katolická církev a též program RWCT. Proto také na z něj vychází i tato práce.

---

<sup>35</sup> ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy* . s 135

<sup>36</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 46

<sup>37</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. S. 8

<sup>38</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. s. 36

<sup>39</sup> Srov. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 98

Katolická církev se k tématu výchovy vyjadřuje jako k procesu, ve kterém se „*děti a mládež vychovávají tak, aby mohli harmonicky rozvíjet své tělesné, mravní a rozumové vlohy, aby získali dokonalejší smysl pro odpovědnost a pro správné užívání svobody, a byli tak vychováváni k činné účasti na životě společnosti*“.<sup>40</sup>

Druhý vatikánský „*sněm vyzývá všechny, především ty, kteří mají na starosti výchovu druhých, aby se snažili vychovávat lidi oddané mravnímu řádu, poslušné zákonité autority a milující pravou svobodu; lidi, kteří posuzují věci vlastním úsudkem ve světle pravdy, jednají se smyslem pro odpovědnost, snaží se konat všechno pravdivé a spravedlivé a ochotně v tom spolupracují s ostatními*“.<sup>41</sup>

## **2. 2. Výchova náboženská**

Náboženská výchova by měla být především opravdovou výchovou směřující k harmonii duševních sil pod vedením rozumu a dynamické vyváženosti obsahu vědění a přesvědčení založených na víře, které dávají životu smysl.<sup>42</sup> Chce být otevřeným dialogem, vedoucím člověka k zodpovědnému kladení otázek a hledání odpovědí vztahujících se ke smyslu jeho vlastního života, k víře jako životnímu postoji při hledání transcendentna, ke vztahu k posvátnému a k účtě vůči sobě samému.<sup>43</sup>

„*Náboženská výchova by měla člověka vést k hledání vlastní odpovědi na poslední určení svého života, nikoli pouze tím způsobem, že mu předloží možná řešení předem daných otázek, ale že bude ochotna pomoci tázat se v horizontu náboženského tázání, povzbudí člověka k překračování nejen již jednou daných odpovědí, ale i k překračování všech již vyslovených otázek – tím, že bude člověka vyzývat k nelhostejnosti vzhledem k vlastnímu životu.*“<sup>44</sup>

„*To, co se děje v náboženské výchově, může být jazykem psychologie popsáno jako kondicionace (podmiňování) určitých postojů.*“<sup>45</sup> Utvářením postojů vzniká

---

<sup>40</sup> *Kodex kanonického práva*, s. 795

<sup>41</sup> *Srov. Dokumenty 2. vatikánského koncilu. Dignitatis humanae*, s. 568

<sup>42</sup> *Srov. BREZINKA, W. Filozofické základy výchovy*, s. 108

<sup>43</sup> *Srov. SVOBODOVÁ, Z. Nelhostejnost*, s. 70

<sup>44</sup> *Tamtéž*, s. 72

<sup>45</sup> *MUCHOVÁ, L. Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 64

hodnotící vztah se sklonem k ustáleným reakcím na různé předměty, osoby či situace.<sup>46</sup> Podnětným prostředím k utváření náboženských postojů by pak měla být náboženská výchova, která věřícímu člověku pomáhá, aby se pro svou víru uvědoměleji rozhodl, ať už je jakéhokoliv vyznání, a tím snižuje nebezpečí náboženské nezralosti nebo lhostejnosti. Lidem, kteří hledají a táží se, se nabízí možnost seznámit se s odpověďmi církve na své otázky a přemýšlet o nich. A tak jim je nabídnuta příležitost přemýšlet o své dosavadní životní pozici.<sup>47</sup>

Postoje obsahují složku kognitivní, konativní a afektivní.<sup>48</sup> Pokud tedy chceme v náboženské výchově utvářet prostor ke zdravému rozvoji náboženských postojů, musíme nutně oslovit žákovu osobnost ve všech třech výše uvedených složkách.

Mnohdy se stává, že je některá z těchto složek opomenuta, nebo naopak příliš akcentována. Z praxe můžeme znát příklady lidí vychovaných v „tradičně náboženských“ rodinách, kteří se pravidelně účastní bohoslužeb a praktikují některé náboženské úkony bez porozumění či živé víry. A jistě jsme se setkali s „moudrymi“ vykladači křesťanské morálky a Písma, kteří však vůbec nežijí to, co hlásají. Trendem dnešní doby je ale akcent na prožitek. Obyčejné a staleté náboženské praktiky ztrácejí na atraktivitě a pak jsou mnohdy (jako např. růženec) naprosto nepochopeny. Atraktivita, či přímo atrakce uměle vnášená do náboženské výchovy pak snadno překryje hloubku obyčejného jednání a poznání.

V náboženské výchově mají při správném a vyrovnaném utváření postojů své důležité místo také vychovatelé, kteří jsou „*spoluodpovědni za to, že již děti se učí nevěřit všemu, co si dělá nárok na víru, ale jen tomu, co je pro ně trvale dobré; nevěřit slepě, ale s tak dobrým zdůvodněním, jak je možné*“.<sup>49</sup>

Ve výchově k náboženství působí ale ještě jedna okolnost, která se člověka dotýká nejniterněji a utváří ty nejsilnější postoje, mající základ v samotném nitru člověka. Je to okamžik, ve kterém vychovává sám Bůh, je to Boží milost<sup>50</sup>. Bez

---

<sup>46</sup> Srov. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*, s.192

<sup>47</sup> Srov. DŘÍMAL, L. *Sborník - Katecheze, realita a víze*, s. 15

<sup>48</sup> Srov. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*, s. 192

<sup>49</sup> BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 39

<sup>50</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 68

Boží milosti by byla náboženská výchova bez víry a tím beze smyslu a byla by vlastně výchovou k Ničemu.

Tento fakt staví náboženskou výchovu (a možná každou vychovatelskou práci) do nového světla. Vychovatel jakoby přestává být tím důležitým, kdo má moc působit, ovlivňovat a formovat. Pokud si vychovatel tuto skutečnost plně uvědomuje, je vybízen k obrovské pokoře ve chvílích, když se mu věci daří, a zároveň je mu dána obrovská naděje pro chvíle výchovně náročné.

### **2. 3. Náboženská výchova v průběhu dějin**

V první církvi nebyla náboženská výchova primárně uskutečňována, ale byly položeny některé nosné milníky, na kterých se pak v pozdějších dobách při náboženské výchově stavělo. Víra byla prožívána a předávána velmi spontánně především skrze výpovědi očitých svědků, kteří nemohli mlčet o tom, co „*viděli a slyšeli*“<sup>51</sup>. Základem bylo radostné vyznání víry: „*Ježíš je Pán.*“<sup>52</sup> Kdo slyšel a uvěřil, přijal Krista jako Pána svého života a byl ihned pokřtěn.<sup>53</sup>

Po čase pak bylo s odchodem první křesťanské generace a s růstem členů církve nezbytné najít způsob uvádění do křesťanského života. Vznikl tak katechumenát<sup>54</sup> a katecheze<sup>55</sup>. Velkými učiteli té doby, od nichž se nám dochovaly vzácné katecheze, jsou např. sv. Irenej, sv. Klement Alexandrijský, sv. Jan Zlatoústý a sv. Basil Veliký.

Následně po Milánském ediktu vydaném roku 313, se situace v církvi rychle změnila. Skončila doba pronásledování, křesťanství bylo nejprve zrovnoprávněno s pohanstvím a na konci 4. století se stalo oficiálním náboženstvím Římské říše. Počet křesťanů rychle přibýval, do církve vstoupily hromadně celé kmeny a národy a důkladná příprava na křest se začala postupně vytrácet, až s rostoucí převahou křtu dětí zmizela úplně.

---

<sup>51</sup> Skutky 4,20

<sup>52</sup> Srov. Římanům 10,9

<sup>53</sup> Srov. Skutky 8, 26-40

<sup>54</sup> Uvádění nově obrácených žadatelů o křest do křesťanství.

<sup>55</sup> Hlásání, svědectví, vyučování a veškeré předávání radostné zvěsti evangelia.

Ve středověku byly základní náboženské vědomosti lidem zprostředkovávány během kázání při bohoslužbách, prostřednictvím umění výtvarného i dramatického (středověká mystéria). Samotná náboženská výchova ale stále byla záležitostí víceméně okrajovou a probíhala především v široké rodině, v níž však bylo křesťanské poselství často zkresleno a „obohaceno“ mnohými pověrami.<sup>56</sup>

Teprve s příchodem reformace byla církev přivedena k reflexi vlastního stavu. Probudil se zájem o studium Písma a začaly vznikat katechismy – knihy stručně shrnující teologické učení. Mnohé řeholní řády rozvíjely vlastní vzdělávací systémy a profesionálně se věnovaly školství. V základním vzdělávání působili např. piaristé a o vzdělávání na gymnáziích a univerzitách se silně zasadili především jezuité.

Když pak byla vlivem osvícenství v 18. století uzákoněna povinná školní docházka, nastává nová éra chápání náboženské výchovy neboli školní katecheze jako vyučovaného předmětu. Vlivem pravidelného náboženského vzdělávání byl umožněn všeobecný růst znalostí obsahu víry a došlo také k odbourání některých pověr. Zároveň ale škola jako státní instituce přenáší ve výuce náboženství důraz především na znalosti, tak, jako v jiných předmětech. *„Školní katechezi byla vlivem idejí osvícenství připisována úloha učit a vštěpovat náboženské vědomosti.“*<sup>57</sup> Pravdy víry a mravní normy se staly školním učivem a prvek výchovy ve výše definovaném slova smyslu se leckdy úplně vytratil. Pro výuku náboženství se začaly v hojném počtu sepisovat a vydávat nové katechismy. *„Katechismus jako populárně vědecká teologie se stává autoritativním základem pro náboženské vzdělání. Katecheta má vycházet z textu katechismu. Předloží věty katechismu a vyloží je.“*<sup>58</sup> Některé katechismy byly zpracovány na způsob otázek a odpovědí a staly se tak nejen předpisem učební látky ale i metody. Největší ocenění se pak dostalo dětem, které uměly z paměti zopakovat co nejvíce odpovědí.

---

<sup>56</sup> Srov. HERCIKOVÁ, P. *Křesťanská výchova dětí*, s. 66

<sup>57</sup> DŘÍMAL, L. *Sborník - Katecheze, realita a vize*, s. 9

<sup>58</sup> NOVÁKOVÁ, C. *Katechetika*, s. 9

V tomto duchu se odehrávala školní katecheze v celém 19. století. Teprve na začátku století dvacátého se začaly objevovat nové směry a metody usilující o zásadní obrodu výuky náboženství.

#### **2. 4. Katechetické metody 20. století**

Od druhé poloviny 19. století se struktura společnosti začala velmi rychle měnit, procházela modernizačními procesy, rozvíjelo se hospodářství i kultura, vznikala nová města a díky železnici se zkracovaly vzdálenosti.<sup>59</sup> S tímto rozvojem ale také souvisel úpadek mnohých tradičních hodnot, zvláště pak křesťanství. Mnozí lidé přestali se samozřejmostí přijímat křesťanské učení a nebo ho přímo odmítali. Na tyto okolnosti nemohla náboženská výchova nereagovat, bylo nutno ji přizpůsobit požadavkům doby a vzít také v úvahu právě se rozvíjející antropologické vědy.

V Paříži tak vznikl Vyšší katechetický ústav, který se pokoušel hledat nové, vhodné způsoby katecheze a vyzýval k využití moderních pedagogických metod. Zasazoval se také za odstranění pověr, které se v lidové víře hojně vyskytovaly.

V Německu se ve 30. letech vyvinula tzv. Mnichovská metoda vycházející z didaktického systému Johanna Friedericha Herbarta. Tato metoda nabízí efektivní strukturu vyučovací hodiny rozdělenou do pěti základních kroků.<sup>60</sup>

- navázání na předchozí látku se snahou vzbudit pozornost
- předložení nové látky s využitím různých pomůcek a vyprávění
- objasnění hlavní myšlenky
- uvedení do souvislosti s jinými pravdami
- poukázání na praktický život

Po druhé světové válce se rychle začala rozvíjet Kerygmatická metoda stavějící na myšlence dobře známé už v prvotní církvi: Hlásání a zvěstování radostné zvěsti.

---

<sup>59</sup> ČORNEJ, P. *Dějiny českých zemí*, s. 104

<sup>60</sup> HERCIKOVÁ, P. *Křesťanská výchova dětí*, s. 67

Vychází přímo z Bible, která je chápána jako zaznamenané dějiny spásy a katechezi prakticky rozvíjí ve třech bodech:<sup>61</sup>

- hlásání
- vysvětlování
- aplikace do života

V 60. letech se Kerygmatická metoda dostala do popředí a katecheze byla mnohem více chápána jako služba víře, ne jenom přísun informací. Vydávaly se také nové katechismy, které nebyly zaměřeny pouze na obsahovou stránku, ale braly ohled i na psychologii dítěte.<sup>62</sup> V roce 1955 byl u nás vydán prvním katechismus kerygmatické koncepce - "Zelený katechismus" a na něj navázal v roce 1984 katechismus "Život z víry" od kardinála Fr. Tomáška. Patří sem také tzv. "Holandský katechismus" pro dospělé z roku 1966.

Vedle Kerygmatické koncepce se začala prosazovat také nová metoda antropologická, odvozená z teologie orientované na člověka, jejímž představitelem je Karl Rahner. Tato metoda vychází z člověka, jeho nitra a života. Pomáhá člověku najít smysl lidské existence a klade důraz na osobní význam Boha v lidském životě.<sup>63</sup>

Mezi metodou kerygmatickou a antropologickou je patrný velký rozdíl, který vedl mezi zastánci obou přístupů k mnohým sporům i k hledání kompromisů. V 70. letech došlo k nalezení řešení ve spojení obou metod při využití jejich předností. Objevuje se tak nový termín: didaktika korelace, neboli didaktika vzájemného vztahu Božího zjevení a lidské zkušenosti. Didaktika korelace především hledá a zkouší, jak přinášet obsah víry konkrétním lidem do jejich každodenního života, a snaží se, aby se otevírali Božímu působení a byli Bohem zasaženi.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Srov. BUBLINEC, M. *Katechetika*, s. 17

<sup>62</sup> Srov. NOVÁKOVÁ, C. *Katechetika*, s. 12

<sup>63</sup> Srov. BUBLINEC, M. *Katechetika*, s. 18

<sup>64</sup> Srov. HERCIKOVÁ, P. *Křesťanská výchova dětí*, s. 70

## 2. 5. Katecheze a výuka náboženství

Zásadní obrat ve vývoji náboženské výchovy přineslo učení Druhého vatikánského koncilu, které oddělilo chápání katecheze a výuky náboženství. Katecheze podle učení církve již není prosté předávání víry či samotná výuka náboženských pravd. *„Katecheze je výchova dětí, mládeže a dospělých ve víře, která v sobě obsahuje obzvláště výuku křesťanského učení, podávanou zpravidla plynulým a soustavným způsobem, aby je tak uvedla do plnosti křesťanského života.“*<sup>65</sup>

Pro výuku náboženství byl na koncilu položen *„počátek hledání tzv. edukačního základu identity výuky náboženství... Vedle přesvědčení, že výuka náboženství má a bude mít ve škole své pevné místo, vždy zrálo pozvolna i přesvědčení o tom, že nemá-li toto místo ztratit, musí být definována ve vztahu k povaze, cílům a kritériím, které jsou vlastní samotné škole.“*<sup>66</sup>

Výuka náboženství má být předmětem otevřeným pro všechny žáky. Ne předmětem, který musí povinně navštěvovat všichni žáci, jak tomu bylo před sto lety. Ne předmětem, který musí povinně navštěvovat všichni křesťané, jak tomu bylo před padesáti lety. Ale předmětem, který mohou *„navštěvovat (a také navštěvují) jak žáci katolického vyznání, tak žáci jiných konfesí či bez vyznání“*.<sup>67</sup>

*„Účelem výuky náboženství je zprostředkovat poznání obsahu křesťanské víry z hlediska budoucí svobodné, odpovědné a dospělé životní volby.“*<sup>68</sup> Plodem tedy není a nemá být dokonale zformovaný křesťan, ale člověk, který se dokáže svobodně a odpovědně postavit před otázkou:

*„Člověk žije stále v oblasti, za níž je otazník (nebo snad po-mlčka?), nikoli tečka či vykřičník, tj. dochází-li na konec svých možností mluvení, přichází nikoli na konec vůbec, ale k mlčení. Kdo nebo co dá odpověď?... Cílem náboženské výchovy by potom mohlo být vyznačeno přivedení k otazníku, přivedení k pomlčce. Náboženská výchova má své místo pouze na jedné straně, na té, v níž se kladou otázky a hledají prozatímní odpovědi, aby bylo možné se dále ptát a dále hledat.*

<sup>65</sup> *Katechismus katolické církve*, s. 5

<sup>66</sup> DŘÍMAL, L. *Sborník - Katecheze, realita a víze*, s. 12

<sup>67</sup> *Tamtéž*, s. 13

<sup>68</sup> DŘÍMAL, L. *Sborník - Katecheze, realita a víze*, s. 15



*Náboženská výchova se děje na straně jedné výpovědi, po níž je třeba něco dodat, co lidé mohou jen tušit... Náboženská výchova, která by se sama považovala za to, co má být doplněno, či za odpověď, by byla nikoli výchovou, ale formací. I když má formace místo ve výchově, není ještě výchovou celou.*<sup>69</sup>

## **2. 6. Školní výuka náboženství v ČR**

Hlavní zodpovědnost za náboženskou výchovu spočívá od nepaměti především na rodičích, ale nikdy nebyla jen jejich soukromou záležitostí. Na výchově se vždy podílela i společnost, do které se dítě mělo postupně zařadit a od které mělo přijmout základní hodnoty, normy, morálku a další kulturní prvky.<sup>70</sup> Od 18. století se správcem veřejného zájmu na výchově postupně místo církve začal stávat stát.

Výuka náboženství byla na státních školách z počátku povinnou samozřejmostí. Většina lidí praktikovala víru a výuka náboženství ve veřejných školách tak byla pevně zdůvodněna nárokem rodičů zajistit výchovu svých dětí v souladu s vlastním náboženským přesvědčením, ale i státněpolitickým odůvodněním, které se opírá o význam statků náboženské víry jako podstatné součásti kultury a o to, co poskytují náboženská společenství pro morální integraci ve státě.<sup>71</sup>

Roku 1948 bylo ve Všeobecné deklaraci lidských práv v článku 18 uvedeno „právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství...i svobodu projevat své náboženství nebo víru, sám nebo společně s jinými, ať veřejně nebo soukromě, vyučováním...“<sup>72</sup> Evropská konvence o lidských právech pak zavazuje stát, aby dbal ve školství na právo rodičů. „Z hlediska základních práv je víra rodičů směrodatná pro celkovou výchovu dětí. I stát je ve výchově, kterou vykonává ve veřejných školách prostřednictvím učitelů zavázán k jejich respektování. V dodatkovém protokolu z 20. 3. 1952 k Evropské konvenci o lidských právech se k tomu říká: `Stát má při plnění úkolů v oblasti výchovy a výuky, které převzal,

---

<sup>69</sup> SVOBODOVÁ, Z. *Nelhostejnost*, s. 103

<sup>70</sup> Srov. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 135

<sup>71</sup> Srov. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 65

<sup>72</sup> *Všeobecná deklarace lidských práv*. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW: [http://juristic.zcu.cz/dostal/docs/udhr\\_cz.htm](http://juristic.zcu.cz/dostal/docs/udhr_cz.htm) článek 18

*dbát na právo rodičů zajistit výchovu a výuku v souladu s jejich vlastním náboženským a světonázorovým přesvědčením`.*<sup>73</sup>

V souladu s těmito dokumenty hovoří dnes i české zákonodárství v čele s Listinou základních práv a svobod a Ústavou ČR. Následně pak o svobodě náboženského vyznání, postavení církví a náboženských společností a jejich právech mluví zákon č. 3/2002. Zde je přímo v § 7 zaručeno právo vyučovat náboženství na státních školách. Konkrétně se pak tomuto věnuje zákon č. 561/2004 v § 15, ustanovující, že náboženství může být ve státních základních a středních školách vyučováno jako nepovinný předmět pověřeným zástupcem církve, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zákona č. 563/2004.

O samotnou výuku náboženství římskokatolické církve se u nás v jednotlivých biskupstvích starají učitelé náboženství – katecheté pověřeni kanonickou misí ke katechetické službě a organizovaní katechetickým střediskem. Katechetické středisko je nástrojem v rukou biskupa, kterým je zajišťováno udělování kanonických misí, formace a podpora katechetů, distribuce informací a materiálů potřebných ke katechetické službě. V jednotlivých diecézích tak v minulosti vzniklo množství pomůcek, učebnic a pracovních sešitů pro výuku náboženství, které ovšem nebyly na národní úrovni nikterak provázány osnovami či nějakým jednotným vzdělávacím programem.

Dnes jsou u nás cíle a obsahy výuky náboženství formulovány v osnovách náboženské výchovy římskokatolické církve, které byly schváleny roku 2004 Českou biskupskou konferencí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a měly by být připravené „*přispívat k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka stanovených platnými vzdělávacími programy*“.<sup>74</sup> Na současný Rámcový vzdělávací program<sup>75</sup> uvedený školským zákonem 561/2004 však tyto osnovy nikterak nenavazují.

---

<sup>73</sup> BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 106

<sup>74</sup> *Osnovy náboženské výchovy římskokatolické církve* s. 5

<sup>75</sup> Viz. následující kapitola

Kromě těchto osnov existují ještě osnovy k výuce náboženství pro českobudějovickou diecézi. Tyto mají více antropologické východisko, kladou důraz na rozvoj postojů a schopností, vychovávají k vnímání symbolů. Stěžejní je výchova k modlitbě. Rozšiřují působení katecheze na celou rodinu dítěte.<sup>76</sup>

Další typ osnov přináší bavorský systém výuky náboženství. Osnovy obsahují kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle. Konstrukci bavorského učebního plánu pro předmět náboženství předcházela několikaletý výzkum v oblasti vývojové psychologie vycházející z Eriksonovy teorie vývojových stadií.

---

<sup>76</sup> Srov. HERCIKOVÁ, P. *Křesťanská výchova dětí*. s. 80-81

### **3. Proměny školy**

#### **3. 1. Potřeba změny**

V posledních letech jsme ve školství svědky velkých diskusí o změnách vzdělávacího systému. *„Žijeme v době prudkých a obtížně předvídatelných společenských změn, které se netýkají jen naší země. Vedle nenápadných, ale pronikavých změn podmínek každodenního života – technických, politických, společenských i lidských – jsou tu velké procesy evropské i globální, jež nutně ovlivňují postavení i poslání vzdělávacích soustav, výchovy a veškerého učení se vzdělávacím záměrem.“*<sup>77</sup> Vedou se polemiky o tom, jak nejlépe připravit žáky na hodnotný a produktivní život v budoucnosti, o kterém mnohé nevíme. Nelze předvídat, jakou práci budou děti v dospělosti vykonávat, ale můžeme předpokládat, že až budou dnešní děti opouštět školu, mnohé současné profese již nebudou existovat nebo budou mít zcela jiný charakter a vedle nich vzniknou další, nové. *„K efektivnímu fungování ve světě budoucnosti budou často zapotřebí zcela nové znalosti a schopnost rozumět a přizpůsobit se novým podnětům.“*<sup>78</sup>

Obrovská informační (či možná spíše dezinformační) exploze a zároveň takřka neomezená možnost přístupu k informacím z celého světa vylučují, že by vyučování ve školách mohlo pojmout jejich významnou část. Celosvětový objem přístupných informací každým dnem diametrálně narůstá a podíl informací, které můžeme dětem ve škole předat, ve srovnání s podílem informací, které budou ve svém životě potřebovat, se stále zmenšuje.<sup>79</sup>

Není sice pochyb o tom, že fakta mají svůj nezastupitelný význam, vždyť bez nich bychom nebyli schopni v dnešním světě obstát, protože *„čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit“*.<sup>80</sup> Ale názor, že existuje univerzální soubor konkrétních vědomostí, které dostatečně připraví žáky na budoucnost ve světle globálního vývoje se jeví neudržitelným.

---

<sup>77</sup> Bílá kniha; MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, s. 13

<sup>78</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení*, s. 2

<sup>79</sup> Srov. *Když se řekne škola*, s. 9

<sup>80</sup> Bílá kniha; MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, s. 14

Jestliže mají žáci v dnešním dynamicky se vyvíjejícím světě obstát, je nezbytné, aby si osvojili schopnost informace třídit a určovat, co je důležité a co nikoliv aby se učili efektivně a mysleli kriticky. „Žáci musí umět nezávisle zvážit nová fakta a náměty a jednat v souladu s tím, k čemu na základě kritické analýzy dospěli. Musí být schopni zkoumat nové myšlenky z více perspektiv, tvořit si úsudky o věrohodnosti a hodnotě informací; posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby.“<sup>81</sup>

### **3. 2. Reforma v EU**

Potřeba změny vzdělávací politiky je dnes naprosto zřejmá v celé Evropě. Školství v posledních desetiletích, stejně jako společnost, reaguje na měnící se situaci ve světě. Řeší se problémy globalizace, hospodářství, ekologie aj. Zažíváme tak mimořádný pohyb ve vývoji vzdělávacích či kurikulárních reforem, které by měly dát společnosti i ekonomice novou dynamiku. Některé země své pedagogické dokumenty zásadně inovují a jiné, zvláště postkomunistické, je vytváří zcela nově.

I přesto, že Evropa nemá jednotný vzdělávací systém, jednotlivé národní vzdělávací programy mají společné vývojové trendy. Ty jsou postupně definovány na úrovni EUR. Jeden z prvních zásadních dokumentů byl vydán roku 1995, kdy Mezinárodní komise UNESCO zformulovala ve své zprávě „Vzdělávání pro 21. století“ v kapitole „Učení je skryté bohatství“ doporučení pro rozvoj vzdělávání v členských zemích EU.

V evropských zemích se postupně začaly projevovat změny v prodlužování doby vzdělávání a začal se zvyšovat podíl všeobecného středoškolského vzdělání. Mění se organizace a správa školství, zvyšuje se autonomie škol a místních orgánů a zapojují se všichni aktéři vzdělávání (žáci, jejich rodiče a obce) s cílem efektivního řízení škol.

Vznikají též nová dvoustupňová kurikula, kdy je nejprve na centrální úrovni vystavěno skupinou odborníků rámcové kurikulum a na jeho základě se pak na

---

<sup>81</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení*, s. 2

jednotlivých školách sestavují vlastní vzdělávací programy specifikované podle potřeb každé školy. Jednotlivé členské země začaly také zavádět koncept tzv. klíčových kompetencí – „*vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“<sup>82</sup>

### 3. 3. *Reforma v ČR*

V České republice se snahy o reformu školství začaly objevovat už od počátku 90. let, ale vážnější diskuse byla vyvolána až vydáním dokumentu „České vzdělávání a Evropa“ (tzv. Zelená kniha). Následně Rada pro vzdělávací politiku začala zpracovávat „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy*“<sup>83</sup>. V únoru 2001 byl vydán „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (tzv. Bílá kniha), který se stal podkladem k realizaci české školské reformy. „*V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.*“<sup>84</sup>

Podle systému dvoustupňového kurikula byly nejprve na státní úrovni připraveny základní kurikulární dokumenty - Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Podle RVP jsou pak jednotlivé školy povinny vytvořit si samy své vlastní školní vzdělávací programy, podle nichž se má od září roku 2007 postupně začít učit.

RVP vymezují povinný rámec státem garantovaného vzdělávání a formulují základní cílové požadavky, kterými už nejsou snahy o zvládnutí dosavadního

---

<sup>82</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 14

<sup>83</sup> *Bílá kniha; MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 7

<sup>84</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 9

vědění lidstva, ale osvojení klíčových kompetencí,<sup>85</sup> jež mají člověka všestranně rozvíjet a umožnit mu celoživotně se vzdělávat, řešit problémy, najít si práci atd. „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“<sup>86</sup> Na úrovni základního vzdělávání RVP uvádí klíčové kompetence k učení; řešení problémů; kompetence komunikativní; sociální a personální; občanské; pracovní.

Namísto původních předmětů RVP představuje tzv. vzdělávací oblasti, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Obsah jednotlivých vzdělávacích oborů si škola sama rozčlení do vyučovacích předmětů a rozpracuje podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. To umožňuje získávat a zpracovávat informace v mnohem širších souvislostech.<sup>87</sup>

Ke komplexnosti vzdělávání a hlubšímu rozvoji klíčových kompetencí mají podle RVP napomoci také tzv. průřezová témata, která mají především vytvářet „příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“.<sup>88</sup>

Častěji se tak mají uplatnit různé aktivní činnosti, výuka v blocích, projektové vyučování, skupinová práce a zároveň individualizace ve výuce. Takovéto přístupy a metody mají vést a motivovat žáka k touze po poznání, spolupráci i samostatnému jednání. „To co bylo nedávno učitelem vnímáno jako vyrušování, napovídání, opisování a tedy podvádění, se dnes do určité míry stalo žádoucím principem vzájemného učení a rozvoje sociálních dovedností. Umět spolupracovat a komunikovat je v současné škole jedním z nejdůležitějších cílů při vyučování.“<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> Přestože kritické myšlení nebylo zařazeno mezi šest klíčových kompetencí, které naše reforma vytyčila jako vzdělávací cíle, nepochybně mezi klíčové kompetence patří a zejména v anglosaském světě bývá uváděno jako jedna z nejdůležitějších kompetencí.

<sup>86</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 14

<sup>87</sup> Tamtéž s. 16

<sup>88</sup> Tamtéž s. 90

<sup>89</sup> *Když se řekne škola*. s. 15

Funkčním modelem, jak dosahovat cílů, které vycházejí z Bílé knihy a které konkretizují RVP, se stal mj. program RWCT (blíže popisovaný v následující kapitole), rozvíjející klíčové kompetence, soustředící se na kognitivní rozvoj žáků a vytvářející předpoklady pro celoživotní učení.<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> TOMKOVÁ, A. *Působení programu RWCT v podmínkách české školy*. Kritické listy 18, s. 4



#### **4. RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Program RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking - Čtením a psaním ke kritickému myšlení vznikl v USA, kde jej vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association a International Reading Association. Na podzim roku 1997 se tento program objevil i v ČR a od února 2000 je plně zajišťován občanským sdružením Kritické myšlení, které řídí informační síť, ustavuje metodická a tréninková centra, pořádá kurzy RWCT, certifikuje a sdružuje lektory a absolventy kursů.<sup>91</sup>

*„Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.“<sup>92</sup>*

##### **Program RWCT u osobnosti žáků rozvíjí:**

- aktivizaci
- celoživotní učení
- schopnost vyjadřování
- utváření názoru a argumentace pro něj
- rozvoj čtenářství
- kritickou práci s informacemi
- trvalost osvojení informací
- respekt k odlišnosti
- spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

---

<sup>91</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*, s. 4

<sup>92</sup> *Kdo jsme*. Informace o programu RWCT. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW:<[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_strucne.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php)>

### **Charakteristika programu:<sup>93</sup>**

1. promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých
2. aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu – reflexe
3. změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem
4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací; vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji
5. zohlednění skutečných studentových zájmů a potřeb
6. studentova neustálá reflexe vlastního učení
7. důraz na stálou spolupráci studentů, využití celé škály kooperativních metod
8. hodnocení učebního procesu, ne jen jeho výsledku
9. studentovo ztotožnění se s cíli učení – student cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením

RWCT se chce stát aktivním procesem a přirozeným způsobem interakce lidské mysli s myšlenkami a tvrzeními. Procesem univerzálním, aplikovatelným ve všech vyučovacích předmětech od prvních tříd ZŠ napříč všemi jejími ročníky i mimo ně a nad ně.

Učitelé nejrůznějších předmětů na všech stupních škol, kteří program RWCT využívají, nejprve prošli dlouhodobým odborným kurzem organizovaným certifikovanými lektory.

---

<sup>93</sup> Srov. *Kdo jsme*. Informace o programu RWCT. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW:<[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_strucne.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php)>

*„Základní kurz RWCT přináší praktické nástroje pro výuku a učení. Účastníci si jimi rozšíří repertoár metod aktivního učení. Ty umožňují žákům lépe a trvaleji zvládat vzdělávací obsahy a zároveň ovládat žádoucí sociální dovednosti. Ze zkušeností dřívějších absolventů programu vyplývá, že učitelé, kteří jím projdou a úspěšně ho zabudují do své praxe, jsou také schopni plánovat vzdělávací program v souladu se zásadami RVP (ZV, SŠ).“<sup>94</sup>*

Během kurzu, který probíhá především formou modelových lekcí, účastníci zažívají všechny metody sami na sobě a přitom přijímají k tomu potřebné poznatky. Pro potřeby kurzů jsou také vydány metodické příručky s veškerými nezbytnými informacemi o programu a metodách RWCT. Z těchto důvodů nechci na následujících stranách podrobně popisovat, co se zájemci mohou dozvědět a naučit v kurzu RWCT. Rád bych pouze nabídl malou sondu do třech podle mého mínění nejdůležitějších myšlenek, na nichž tento program staví.

#### **4. 1. Třífázový model procesu učení**

*„Lidský mozek pracuje tak, že si o všem, s čím se setkáváme, něco myslíme. I o tom, s čím jsme se v životě nesetkali, vytváří zdravý mozek nějakou představu. Ta je napájena z mnoha dostupných vnitřních zdrojů, které mozek zapojuje a prozkoumává.“<sup>95</sup>*

K tomu, abychom se co nejrychleji zorientovali, využíváme naše dosavadní zkušenosti, jimiž poměřujeme novou situaci. Usuzujeme, hádáme, odvozujeme a také zapojujeme všechny smysly. *„Vyhodnocujeme zvuk neznámého slova, inspiruje nás tvar, barva, teplota nebo povrch předmětu, vůně v nás vyvolává vzpomínky – zkrátka skutečnost nám poskytuje řadu vodítek, kterých se zdravý rozum chápe a s nimiž pracuje na tom, aby novému jevu dodal smysl.“<sup>96</sup>*

---

<sup>94</sup> *Kursy*. Informace o kursech programu RWCT. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW: <[www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=kursy](http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=kursy)>

<sup>95</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. V. *Školní vzdělávací program krok za krokem 1/4.2.2*, s. 2

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 2

To neznamena, že vše nové, s čím se setkáme, vyhodnocujeme správně (právě v těchto okamžicích prvního dojmu vznikají také např. předsudky). Potřeba najít smysl všech dosud nepoznaných skutečností je neoddelitelnou součástí našeho myšlení.

Můžeme tedy říci, že nikdy nevstupujeme do žádné učební situace s prázdnou hlavou. Ať už se zajímáme o cokoli nového, mozek se to vždy pokouší alespoň na základě asociací, představ a hypotéz interpretovat a umístit na vhodné místo v poznatkové struktuře myslí.

Pro hladké a efektivní učení je tedy důležité, aby si učící jedinec mohl své představy o tématu uvědomit, vybavit, pojmenovat, strukturovat a následně využít pro porozumění nově přichozích informací. A aby se také připravil na to, že o dosavadní představu během následujícího procesu učení může přijít.

*„Učení by tedy mělo začínat fází vybavování, pojmenování a strukturování toho, co nás k danému tématu napadá dříve, než se pustíme do jeho studia.“<sup>97</sup>*

Místo tradičního opakování by tedy hodina měla začínat vybavováním toho, co už o tématu víme a s jakými souvislostmi je to u nás spojeno. Nejde o prokázání, že toho víme hodně nebo že naše výroky jsou zaručeně pravdivé. Nejde ani o opakování, při němž žák vzpomíná, co mu bylo řečeno minulou hodinu, nebo co přečetl v učebnici – přičemž zapojuje své vlastní myšlení jen minimálně. Význam vybavování tkví v tom, že dříve, než se pustíme do studia nového tématu, si uděláme pořádek v informacích, které už máme. Takovéto vybavování je svobodným a bezpečným pátráním v myslí, nikoli reprodukcí převzatých informací, či dokonce (často oceňovaným) memorováním neporozuměného tématu.

*„Dobře zadané vybavování je tak i prvním krokem k individualizaci výuky.“* Tím, co o tématu žáci vědí a co je napadá, se často velmi liší, není možné dopředu předvídat, jaké má kdo informace (kde cestoval, co četl, zkoumal, viděl nebo čím se ve volném čase zabývá). Různí lidé přemýšlejí různě a leckdy můžeme být překvapeni například tím, že žák ví o probíraném tématu více než učitel.

---

<sup>97</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. V. *Školní vzdělávací program krok za krokem 1/4.2.2*, s. 3

Individuální vybavování tak dovoluje, aby každý mohl v dalším procesu učení vyjít ze své vlastní kognitivní struktury.

Správně provedený proces vybavování přirozeně vybízí k potvrzení, porovnání a doplnění novými informacemi. Některé údaje se ukáží jako chybné a jsou vyřazeny nebo opraveny a jiné, správné mohou být dále doplněny a rozšířeny o nové poznatky.

*„Mozek nyní reaguje na setkání s novými poznatky tím, že je snáze dekóduje – porovnává s dosavadní strukturou a jejími částmi, nalézá shody a ty s uspokojením konstatuje, nalézá vhodný materiál k zacelení některých děr v mentální mapě, reaguje na informace, které nezapadají do jeho dosavadní struktury.“<sup>98</sup>*

Toto dekódování tedy probíhá nejsnáze, pokud je založeno na předešlém vybavení toho, co již víme – navazování nového na staré (jak tvrdil již J. A. Komenský). Nová informace se spojuje s tím, co již známe, vznikají tak asociace zařazující novou informaci do kontextu toho, co v našem mozku již je. Čím více máme dříve osvojených znalostí, které nám umožní spojení s novými informacemi, tím lehčeji a efektivněji se učíme. Chybí-li ale tento kontext, do něhož by se nová informace zařadila, buď se vůbec neuloží do dlouhodobé paměti, nebo je uložena izolovaně a můžeme si ji později vybavit jen velmi obtížně.<sup>99</sup>

Zařazením nové informace do naší poznatkové struktury dochází ke spojení, pochopení, které je často doprovázeno slovem „Aha!“. Tento tzv. „aha efekt“ přináší velké uspokojení, protože se během něj uvolňují endorfiny vyvolávající pocit libosti. Učení tak přináší uspokojení.<sup>100</sup>

*„Pokud si žáci mohou ze školy odnést řadu takovýchto příjemných zážitků spojených s pochopením něčeho nového, co oni sami navíc považují za důležité, jsou na dobré cestě stát se celoživotně se učícími lidmi. Lidmi, kteří se učení nebojí, kteří je vyhledávají a nalézají v něm potěšení.“<sup>101</sup>*

---

<sup>98</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. V. *Školní vzdělávací program krok za krokem* 1/4.2.2, s. 4

<sup>99</sup> Srov. MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní vzdělávací program krok za krokem* 1/3.1.3.s. 3

<sup>100</sup> Srov. KOŠŤÁLOVÁ, H. V. *Školní vzdělávací program krok za krokem* 1/4.2.2, s. 5

<sup>101</sup> Tamtéž

Na základě výše popsaných poznatků vycházejících z přirozeného procesu učení byla vytvořena pomůcka pro plánování výuky. Jde o popis průběhu učení pomocí zjednodušeného třífázového modelu učení EUR - Evokace, Uvědomění si významu informací a Reflexe.

EUR „podporuje aktivitu žáků při učení, pracuje se zkušeností žáků, počítá s postupným a aktivním konstruováním poznání a s tím, že proces poznávání stále pokračuje. Součástí učení se stává reflektivní a sebereflektivní činnost.“<sup>102</sup>

### **Evokace**

Evokace („vybavení představy“<sup>103</sup>) je prvním a základním momentem přirozeného učení. Vychází z předpokladu, že o tématu již něco víme. „Na počátku učení není naše mysl prázdná. Ať už se chystáme studovat sebnovější nebo odtažitější téma, náš mozek produkuje přinejmenším asociace a hypotézy vztahující se k danému tématu. Tomu, co máme v hlavě na počátku učení, říkají některé psychologické a pedagogické systémy 'prekoncepty'. Jsou to naše současné představy o tématu, pojmu, problému, jímž se budeme v průběhu učení zabývat.“<sup>104</sup>

Při evokaci dochází ke třem zásadním momentům, které silně ovlivní další průběh učení:

- Vybavení již poznaného

„Pro hladké a efektivní učení je důležité, aby si učící se jedinec mohl své představy o tématu vybavit.“<sup>105</sup> Nejde o kontrolu a dokazování, kolik toho o tématu víme, nejde o množství ani o správnost, ale o přípravu prostoru pro nové informace, které se mohou s těmi starými skloubit. Jelikož je vytváření trvalého porozumění (znalosti i dovednosti) procesem navazování nového na staré, je důležité ohlédnout se za tím, co jsme již poznali. Je třeba mít čas si vše vybavit,

---

<sup>102</sup> TOMKOVÁ, A. *Působení programu RWCT v podmínkách české školy*. Kritické listy 18, s. 4

<sup>103</sup> LINHART, J. *Slovník cizích slov pro nové tisíciletí*, s. 109

<sup>104</sup> HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Kritické listy 22, s. 55

<sup>105</sup> Tamtéž

pojmenovat a strukturovat. A také si uvědomit, že dosavadní představy je možné ve světle nově přichozích informací plně využít, měnit či naprosto ztratit.

○ Vzbuzení vnitřního zájmu

V procesu vybavování se vzbuzuje i vnitřní zájem o téma. Člověk si vybavuje, co ví, napadají ho různé souvislosti, ale také si uvědomuje, že neví vše, nedokáže si na něco vzpomenout nebo neumí zodpovědět otázky, jež ho napadají, začne být přirozeně zvědavý, má chuť věc vyzkoušet, něco zjistit, potvrdit či vyvrátit. „*Formuluje si tedy otázky, a to otázky, které vyvěrají ze skutečného zájmu učícího se člověka. Protože vybavování je do značné míry postaveno na odhadech, hypotézách, spekulacích, vyvolává v člověku zvědavost a chuť obírat se dále a dále zkoumaným tématem.*“<sup>106</sup> Tato zvědavost a chuť poznávat je tou nejpřirozenější a člověku nejvlastnější motivací k učení.

○ Aktivizace

Efektivní práce předpokládá aktivitu. Aktivní učení je učením, při němž se žáci učí tak, že pracují sami. Každý si vybavuje své vlastní myšlenky, vytváří své názory a zaujímá stanoviska.

Když si žák chce myšlenky a poznatky sám osvojovat a nečeká až se mu samy nahnou do hlavy, nebo mu je tam někdo naskládá, musí se nutně v učení angažovat, být aktivní. Avšak účast mnohých žáků na výuce je pasivní. „*Pasivní žáci pak vidí znalosti jako látku, která jim bude nalita do hlavy, kterou na příkaz odrecitují, a to bude důkazem o zvládnutí učiva. Žáci zvyklí na tento způsob práce se nezapojují do kritického myšlení, pokud je k tomu nepodnítíme. K tomu, aby převzali zodpovědnost za své učení, je musí učitel dovést. Metody výuky, při kterých žáci vytvářejí a formulují vlastní hypotézy a názory, zároveň žáky aktivizují a vzbuzují jejich vnitřní zájem o učení.*“<sup>107</sup>

Evokace je fází, která přímo vyžaduje metody, jež žáky aktivizují.

---

<sup>106</sup> Srov. KOŠTÁLOVÁ, H. V. *Školní vzdělávací program krok za krokem 1/4.2.2*, s. 5

<sup>107</sup> STEELOVÁ, J., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*, s. 12

## Uvědomění

Na proces vybavování, který žáka připravuje na zpracování nových informací, navazuje uvědomění si významu informací a zkušeností.

Učitel přináší nové informace nebo zprostředkovává zkušenosti, které by žáci měli zpracovávat v přímé souvislosti s předchozí evokací. *„V myslí při propojování starého s novým vznikají nové poznávací struktury – rozšířené vědomosti uspořádané v nových souvislostech. Tak vzniká nový, úplnější nebo lépe uspořádaný koncept – nová představa o tématu, pojmu, problému. Toto nové pojetí studovaného tématu je také dočasné a existuje v naší myslí jen tak dlouho, dokud je dalším učením nebo zapomínáním nezměníme.“*<sup>108</sup>

V této fázi postupně dochází k uvědomění si, jaký význam pro žáka mají jednotlivé zkoumané informace či zkušenosti, které si do procesu učení přinesl nebo s nimiž se během učení setkal.

V procesu uvědomění si významu informací by měly být využity takové metody, jež vedou nejen k zpracování předloženého zdroje informací, ale i k přemýšlení, diskusím a mezilidským konfrontacím ve spolupráci i neshodě.

## Reflexe

Reflexe je konečnou fází učení, v níž si žák dělá v hlavě nový pořádek v tom, o čem se učil. *„Žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému.“*<sup>109</sup>

Reflexe je na rozdíl od jednostranného shrnutí ze strany učitele osobním uvědoměním každého žáka, co se opravdu naučil. Každý si formuluje to, co pochopil po svém.

I když je reflexe poslední v řadě EUR, měla by být zároveň začátkem (evokací) k dalšímu cyklu učení. *„Reflexe evokuje nové nápady, zvědavost, otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad tím, co jsme se dozvěděli a pochopili.“*<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Kritické listy 22, s. 55

<sup>109</sup> HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Kritické listy 23, s. 57

<sup>110</sup> HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Kritické listy 24, s. 68



## 4. 2. RWCT vede k myšlení vyššího řádu

### Myslet kriticky

Mají-li žáci v dnešním informacemi přesyceném světě obstát, měli by být vybaveni množstvím dovedností, díky nimž budou umět efektivně třídit informace do smysluplných celků použitelných v praktickém životě. Je tedy nanejvýš žádoucí, aby se stali kriticky myslícími lidmi.<sup>111</sup>

*„Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaújatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.“<sup>112</sup>*

Program RWCT vychází z předpokladu, že schopnost kritického myšlení je lidem vlastní a je jen třeba jim nabídnout dostatečnou možnost jejího rozvoje. Proto usiluje o zajištění takových podmínek, které budou inspirovat k zajímavým myšlenkám a hlubokému zájmu o nové poznatky. Pokud jsou žáci podporováni v pátrání po věcech, jež je zajímají, a pokud jsou vybízeni k bohatým a živým debatám, automaticky se schopnost kriticky myslet rozvíjí a projevuje v jednotlivých dílčích, pro život zásadních schopnostech (vytváření si vlastních názorů, racionální volba mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, řešení problémů, zodpovědné debatování o daných problémech apod.)<sup>113</sup>.

Ve většině škol ale doposud nebyli žáci zvyklí učivo hlouběji promýšlet a ani se to od nich neočekávalo. Vždy byla předložena sada informací či hotová odpověď, která pak byla zpátky při zkoušení vyžadována. Kritické myšlení si klade za cíl věci zkoumat, přemýšlet o příčinách a důsledcích, všimnout si úhlu pohledu, rozeznávat fakta od názorů a vymýšlet různé hypotézy.

Nejde přitom však o nějaké vzletné filozofování pohrdající mechanickým učením jednotlivých informací. Je nad míru jasné, že znalost informací má svůj důležitý význam, vždyť studenti potřebují o věci vědět dříve, než o ni začnou získávat zájem a budou o ní samostatně přemýšlet. Proto program RWCT nechce

---

<sup>111</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*, s. 20

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 6

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 7

tradiční učení se faktům něčím nahrazovat, ale snaží se ho učinit osobním, smysluplným, užitečným a trvalým. „*Memorování bez porozumění může mít ve specifických případech své opodstatnění, ale není skutečné učení. Naučené považujeme za naučené tehdy, když s jeho pomocí můžeme porozumět další a další 'látce', tedy jevům světa, který nás obklopuje. Proto pouhé pamětné učení nepovažujeme za učení plnohodnotné.*“<sup>114</sup>

### **Bloomova taxonomie**

Jaký význam má obyčejná znalost a co vede člověka k hlubšímu promýšlení věcí, zkoumal v minulém století Benjamin Bloom. Ve své knize *Taxonomy of Educational Objectives* uvedl taxonomii kognitivní domény, jež byla vytvořena, aby pomohla učitelům při stanovení cílů výuky, přípravě učebních úloh i při samotném hodnocení.

Bloom identifikoval šest hladin myšlenkových operací, dle nichž vystavěl taxonomii v kategoriích od nejnižšího myšlenkového řádu po kategorie uplatňující operace vyššího myšlenkového řádu:

#### ○ **Zapamatování – znalost**

Tato první kategorie vyžaduje vybavení, rozpoznání a reprodukci dříve získaných informací. Úlohy používané v dnešních školách velmi často zůstávají na této úrovni. Žáci se neučí látku smysluplně využívat, pouze ji pro případ zkoušení doslovně ukládají do paměti a škola se pro ně stává odtrženou od reality a nudnou. Pravá cena znalosti informací se však odhaluje až ve spojení s vyššími myšlenkovými operacemi, které by bez procesu zapamatování nemohly být.

#### ○ **Porozumění**

Druhá kategorie taxonomie žádá objasnění a vyjádření vlastními slovy. V podstatě jde opět o chápání vybavené znalosti na cestě k vyšším myšlenkovým operacím.

---

<sup>114</sup> HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Kritické listy 22, s. 55

- **Aplikace**  
 Teprve v této kategorii taxonomie vyžaduje na základě vybavených informací složitější a tvořivé myšlení. Aplikace znamená použití vybavené informace (jíž je rozuměno) v nějaké nové situaci.
  
- **Analýza**  
 Při analýze se rozborem hledají jednotlivé složky složitého případu, který je zkoumán. Může jít např. o popisování (např. živočicha) s využitím známých kategorií; porovnávání dvou celků a určování bodů společných a odlišných a nebo hledání neznámých příčin vedoucích k nějakému předloženému důsledku.
  
- **Syntéza**  
 V rovině syntézy dochází k tvoření něčeho nového při využití a uspořádávání řady informací. Může jít o nové dílo, hypotézu, výzkumný postup aj. Při syntéze je třeba čerpat z více různých zdrojů informací.
  
- **Hodnocení**  
 Nejvyšší kategorií taxonomie je hodnocení. Úkolem je vyjádřit mínění o hodnotě zkoumané skutečnosti na základě konkrétních kritérií s podporou logických argumentů. Opravdový argument obsahuje kromě tvrzení také řadou důvodů, které by měly být podporovány důkazy. Vychovávat k argumentaci znamená pomoci lidem hledět na věci komplexněji, zkoumat pravdivost tvrzení a rozpoznávat, *„kde v informacích je nějaké nejasné, nejednoznačné, pochybné či mylné místo. Aby nepřijali informaci nepřesnou, neúplnou, zavádějící. Jde také o to rozpoznat, když někdo prosazuje svůj úzký pohled“*.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> HAUSENBLAS, O. Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů. Kritické listy 25, s. 24

## **Taxonomie a cíle výuky**

V praxi se užití Bloomovy taxonomie projevuje především při stanovování cílů výuky, které podle kurikulární teorie stojí na prvním místě a jimž jsou podřízeny veškeré obsahy i použité metody. Cílem tedy nemůže být téma hodiny (sv. Pavel), ani popis činnosti učitele (Vysvětlit žákům...), ale je třeba ho formulovat vzhledem ke změnám u žáka. Správný cíl by měl obsahovat:

1. Požadovaný výkon při jehož formulaci nám může pomoci právě Bloomova taxonomie (zná, dokáže nakreslit, umí charakterizovat...).
2. Informační obsah neboli to, co se má žák učit (sv. Pavel).
3. Podmínky, případně i norma výkonu. Protože se cíl má přímo vztahovat k závěrečnému stavu či kvalifikaci žáka na konci vyučovacího procesu, musí přímo souviset se závěrečným hodnocením, při kterém se ptáme, jestli byl cíl naplněn a jak (samostatně, s pomocí knihy).

## **Taxonomie a kladení otázek**

Bloomovu taxonomii můžeme také velmi kvalitně využít při kladení otázek. Položit správné otázky, které podněcují kritické myšlení, je velké umění. Na tom, jak je otázka položena, přímo závisí následný způsob a hloubka uvažování, otázky jsou prostředkem k různým myšlenkovým procesům na různých úrovních obtížnosti a kultivovanosti.<sup>116</sup>

Na zjišťování faktických informací jsou zaměřeny otázky zkoumající konkrétní znalost a vyžadující doslovnou odpověď. Nutí studenty k reprodukci a vyžadují jen malý osobní vklad.

Náročnější jsou otázky vyžadující, aby žáci našli vztah mezi fakty, myšlenkami a hodnotami. Nutí žáka, aby při odpovědi interpretoval a dostatečně rozuměl tomu, o čem hovoří.

Další otázky, jak vyplývá z taxonomie, mohou být aplikační a analytické i řešící různé problémy. Dále pak syntetické, podněcující k tvůrčímu řešení a vytváření různých alternativ.

---

<sup>116</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení*, s. 15

Na nejvyšší úrovni pak stojí otázky evalvace, které vyzývají žáky, aby posuzovali hodnotovou úroveň a vyjádřili svůj vlastní úsudek při využití svého hodnotového žebříčku.

### 4. 3. Čtení, psaní a diskuse – hlavní nástroje RWCT

Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse vede k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.

Myšlení „je poznávací proces probíhající mezi člověkem a okolím“.<sup>117</sup> „Lidský mozek pracuje tak, že si o všem, s čím se setkáváme, něco myslíme.“<sup>118</sup> Tento proces „je sociálně podmíněn a nerozlučně svázán s řečí“.<sup>119</sup> Myšlení je tak úzce spjato s mluvením, čtením a psaním.

Čtení, psaní a mluvení jsou stejně jako myšlení komplexními procesy, při kterých dochází k aktivnímu uspořádávání v reakci na přicházející podněty. Čtení, psaní i mluvení (pokud) je myšlením doprovázeno, zároveň myšlení rozvíjí.<sup>120</sup>

#### **Psaní**

„Psaní totiž – na rozdíl od běžné mluvy – vyžaduje koncentraci, přemýšlení a jistý logický řád, takže i velmi průměrný myslitel se po takovém úsilí zpravidla překvapeně dobere větší hloubky než při tradičním kavárenském tlachání.“<sup>121</sup>

„Důvodem, proč se dosud podceňuje psaní jako nástroj pro rozvoj myšlení, je fakt, že se při písemném projevu žáků tradičně zaměřujeme na výsledný produkt, nikoli na proces.“<sup>122</sup> Psaní se často degraduje na nástroj ke zkoušení nebo pouhému přepisu informací, jejichž čtenářem bude pouze učitel, který rozhodne, jestli práce obstála, či nikoli.

Psaní ale může být také procesem uvažování a učení, může pomoci utřídit a osvojit nové myšlenky a usnadnit tak přijetí nové látky. „Psaní je patrně nejmocnějším nástrojem, který máme k reflektování. Umožňuje zaznamenat rodící

---

<sup>117</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 332

<sup>118</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*, s. 17

<sup>119</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 332

<sup>120</sup> HAUSENBLAS, O. Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů. *Kritické listy* 25, s. 25

<sup>121</sup> *Michal Viewegh*

<sup>122</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení*, s.19

se nápady a myšlenky, pak se k nim znovu vracet a přepracovávat je, hledat další možnosti k jejich rozvinutí a upřesnění.“<sup>123</sup> Nutí žáka k aktivnímu myšlení a myšlení zviditelňuje.

Pokud má ale psaní myšlení rozvíjet, mělo by probíhat v bezpečném prostředí a nemůže být známkované. Pisatel nesmí být svázán strachem z gramatických, stylistických či faktických chyb. Naopak je třeba vést k uvědomění, že většinou neexistuje jen jediné správné řešení. Na věci můžeme nahlížet různě a různě je vysvětlovat. Každá odpověď je pak důležitá a cenná a zaslouží tedy také odezvu ze strany učitele nebo např. při diskusi mezi samotnými žáky.

Typickým příkladem, kdy psaní opravdu slouží k učení a pomáhá v žákovi objevit nečekané nápady, myšlenky a souvislosti, je metoda *kostka* (viz. modelové lekce).

## Čtení

Četbou rozumíme více než jen znalost písmen a schopnost přečíst psaný text, jde o široký proces vnímání, prožívání a reakce.<sup>124</sup> Četba rozvíjí slovní zásobu, umožňuje samostatné a časově nezávislé (na rozdíl od televize) představování, prožívání a reflektování textu, rozvíjí schopnost přijímat nové informace a myslet.

Často se čte bez pochopení, bez uchování informací nebo jakékoliv vnitřní reakce na čtené - tedy bez přemýšlení. Žáci čtou nahlas jeden po druhém nebo předčítají jen ti nejlepší čtenáři s jediným cílem - dostat se na konec textu.

Pokud však chceme dosáhnout pravého smyslu četby, je třeba si uvědomit, jaké procesy u čtenáře probíhají.

Čtenář<sup>125</sup>:

- odhaduje, o co v textu půjde;
- přemítá, zda ho téma zajímá, zda bude číst dál;

---

<sup>123</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 41

<sup>124</sup> Srov. HAUZENBLAS, O. V. *Školní vzdělávací program krok za krokem 4/5.4.1*, s. 1

<sup>125</sup> Srov. tamtéž. 4/5.4.2

- zkoumá délku textu;
- čte a překonává neporozumění některých neobvyklých slov;
- odhaduje a pak i upřesňuje své pochopení jejich významu;
- posuzuje, zda se text vyvíjí v souladu s jeho předcházejícím odhadem;
- vzpomíná si na podobné situace, zážitky, texty.

Pokud si učitel uvědomuje, co se při četbě v žákově myslí děje, může mu ve čtení pomoci například předložením otázek či nápovědy po přečtení části textu, přípravou pracovního listu k průběžnému zaznamenávání důležitých informací, zadáním úkolu s průběžným vpisováním symbolů či krátkých komentářů aj.

Příkladem metody vedoucí k okamžité reakci na text je například metoda *INSERT* nebo *řízené čtení* (viz modelové lekce).

## Diskuse

Dalším mocným nástrojem rozvíjejícím vedle čtení a psaní myšlení je diskuse. „*Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.*“<sup>126</sup> Když diskutujeme, hovoříme, dělíme se o své nápady a názory a polemizujeme spolu, užíváme si předávání i přijímání myšlenek a zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory.<sup>127</sup>

Proto učitelé kritického myšlení využívají mnoha výukových strategií, jimiž podněcují dialog a diskusi, práci ve skupinách, debaty a vůbec rozmanité způsoby společné práce. Rovněž pracují na tom, aby v žácích živili ty postoje, jež umožňují jak plodnou výměnu myšlenek, tak postoje jako toleranci, pečlivé naslouchání druhým a odpovědnost za své vlastní stanovisko.<sup>128</sup>

Svobodně vyjádřit své myšlenky uprostřed skupiny může být ale riskantní. V procesu kritického myšlení totiž žáky napadají zrovna tak skvělé myšlenky jako hloupé nápady, rozpačité postřehy, bláznivé kombinace či nepochopitelné omyly. V situaci, ve které vybízíme žáky, aby bez obav formulovali své myšlenky, musí

---

<sup>126</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*, s. 9

<sup>127</sup> Srov. tamtéž, s. 9

<sup>128</sup> Srov. tamtéž, s. 9



být nepřipustné vysmívat se jakýmkoliv názorům. Hrozba výsměchu snižuje ochotu riskovat, a tím tlumí i myšlení. Nemusíme se však bát, že nás žáci zahrnou samými nerozumnostmi a žerty. Když pochopí, že jsou jejich názory oceňovány a brány vážně, reagují zodpovědně a o učení mají zájem.<sup>129</sup>

Diskuse tedy vyžaduje, aby se žáci učili naslouchat a zdrželi se svých okamžitých úsudků a komentářů. Za to se jim může dostat kolektivní moudrosti ostatních, která obohacuje vyjadřovací schopnosti žáků a poskytuje širší kontext pro jejich vlastní myšlenky.<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*, s.12

<sup>130</sup> Srov. tamtéž.

## **5. Východiska pro tvorbu lekcí**

Před tím, než se pustíme do samotné tvorby lekcí, je třeba ujasnit si obecný cíl, k němuž chceme pomocí jednotlivých lekcí dojít. Charakterizujeme si z pohledu psychologie cílovou skupinu, abychom ji dokázali vhodně oslovit a zaujmout, uvedeme také kritéria pro volbu vhodných témat, textů a metod a specifikujeme, podle čeho budou pro jednotlivé lekce stanovovány konkrétní cíle.

### **5. 1. Obecný cíl**

V následujících modelových lekcích se chci pokusit aplikovat hlavní myšlenky programu RWCT do náboženských témat tak, aby mohly být inspirací pro výuku v hodinách náboženství u dětí staršího školního věku. Především se budu snažit využít třífázového procesu učení EUR, začlenit aktivizační metody učení s využitím čtení, psaní a diskuse a podpořit rozvoj myšlení vyššího řádu.

Těmito lekcemi nechci aspirovat na nový, dokonalý způsob výuky náboženství. Nenabízím nový zcela ucelený koncept pro hodiny náboženské výchovy, jenž by bylo možné přenést přímo do vyučování. Chci jen nabídnout myšlenku, nový prvek, který zdá se mi chybí a možná by mohl pomoci oživit předmět náboženství v kontextu s potřebami doby a okolnostmi jako je právě probíhající školská reforma.

V lekcích nenajdeme některé prvky, které by jsme v hodinách náboženství možná běžně očekávali, nečerpají totiž přímo z kerigmatické zkušenosti a nevyužívají např. modlitbu. Zaměřují se ale úzce a chtějí být inspirací právě ve své originalitě, která může být podle potřeby doplněna či přenesena do konkrétní praxe.

### **5. 2. Cílová skupina a její psychologická charakteristika**

Oblast, jíž se náboženská výchova zabývá, je velmi široká a její cílová skupina může být vnímaná napříč všemi generacemi. Taktéž program RWCT se nezaměřuje na žádnou konkrétní věkovou skupinu. Mohli bychom tedy na následujících stranách nabídnout lekce velmi různorodé či univerzální.

V této práci se však chceme věnovat především školní náboženské edukaci - dětem staršího školního věku (6. - 9. třída ZŠ).

V následující části kapitoly jsou uvedeny některé nejdůležitější psychologické charakteristiky, na které je dobré při práci s touto věkovou kategorií myslet.

Starší školní věk patří do vývojového období dospívání, přesněji pubescence (přibližně od 11 do 15 let) a případně počínající adolescence (přibližně od 15 roku). Je to doba celé řady dramatických změn kladoucích značné nároky na samotného dospívajícího i na jeho okolí.

Na biologické úrovni je typická proměna těla. Dospívající bývají většinou na tělesné změny velmi citliví, hormonální změny totiž ovlivňují rovněž psychiku, a to zejména zvýšením emoční labilitu a úzkostnosti. K tomu dále přistupuje pocit ztráty jistoty. Z této zátěže plyne typická rozkolísanost prožívání a projevů.

Podle Eriksona je tento věk etapou vyznačující se hledáním vlastní identity. Dospívající se snaží si zodpovědět, kým vlastně je a jaký je smysl jeho života. *„Není málo těch, kteří nedokáží dát smysl životu a ve snaze uniknout samotě, utíkají se k alkoholu, drogám, erotice, esoterickým zážitkům apod. Křesťanská výchova má na tomto poli velké poslání, které má rozvinout vzhledem k mládeži: pomoci mladým dát smysl jejich životu.“*<sup>131</sup>

Pro pubescenty je velmi důležité, jak se jeví očím svého okolí. Především záleží na vrstevnících, se kterými se srovnává, a kteří poskytují oporu jeho ještě nehotové identitě - přebírá tzv. skupinovou identitu. Vrstevníci spolu sdílejí zájmy i starosti, mají stejnou řeč a třeba i styl oblékání.

Postupně zde začíná hrát velmi důležitou roli věrnost uznávaným hodnotám a životní filosofii.<sup>132</sup> *„Mladý člověk neúnavně zakouší nejnovější možnosti, snaží se dobrat pravdy hledáním spolehlivého vypořádání a platnost toho starého hledá v hodnotách.“*<sup>133</sup> Ve starším školním věku by tak člověk vzhledem ke své vývojové úrovni měl být přirozeně motivován k hledání odpovědí na otázky

---

<sup>131</sup> *Náboženský rozměr výchovy v katolické škole.* Kongregace pro katolickou výchovu, ČBK s. 4

<sup>132</sup> Srov. DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti.* s. 54

<sup>133</sup> MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky* s. 112

týkající se své životní identity. Pro učitele náboženství je výzvou, aby této příležitosti za pomoci kvalitních pedagogických nástrojů plně využili.

Piaget uvádí, že děti v období dospívání postupně zvládají přemýšlet v abstraktní rovině a začínají uvažovat na úrovni formálních logických operací, tzn. že dovedou myslet hypoteticky - o pouhých možnostech. Hypotetické myšlení lze chápat i jako úvahu nad budoucností. Tato změna uvažování se projevuje v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému. Pubescent bývá velmi kritický a má sklon považovat svoje úvahy za výjimečné. Nesnáší kompromisy a usiluje o jednoduché, přímočaré řešení, je vášnivým diskutérem a své názory (často jako jediné správné) dokáže prosazovat velmi tvrdě. Tento radikalismus lze chápat jako obranu před nejistotou.

Na Piageta navazuje Kohlberg se svým modelem morálního vývoje jedince. Podle něj dochází přibližně od 11 let k vědomému přijímání principů morálního chování a hodnot. Nejprve je morálka vnímána jako forma určité společenské smlouvy, kterou dítě uznává a řídí se jí. Postupně by však mělo dojít k uznání morálky na základě univerzálních etických principů, kdy jedinec jedná tak, aby sám sebe nemusel odsuzovat.<sup>134</sup>

*„Velmi účinným způsobem k pochopení studentů je mluvit s nimi a nechat mluvit je samotné. V atmosféře důvěry a srdečnosti může vyrůst jisté množství otázek, lišících se podle místa a věku studentů, které však jsou stále univerzálnější a aktuálnější. Pro mladé jsou to otázky vážné, které často brání vážnému úsilí o víru. Vyučující odpovídá s trpělivostí a pokorou, bez úsilí o definitivní vysvětlení, které riskuje, že si bude protiřečit.“<sup>135</sup>*

Za pomoci RWCT se můžeme pokusit nabídnout takové možnosti, které pomohou dospívajícím dětem lépe chápat a kriticky zkoumat náboženské a morální tradice, také dospět k vlastním kompetentním životním názorům a

---

<sup>134</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie* s.42

<sup>135</sup> *Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*. Kongregace pro katolickou výchovu, ČBK s. 14

postojům a zaujmout tak osobní a zodpovědné přesvědčení víry s přímým pozitivním vlivem na morální vývoj jedince.

### **5. 3. *Téma***

Jednotlivé lekce nesou různorodá témata (Bible, žalm, modlitba, apod.), která nejsou v přímé tematické souvislosti, jak by se dalo očekávat, a jak je obvyklé při plánování na sebe navazujících hodin. Lekce však nepresentují dohromady nějaký konkrétní tematický celek, ale snaží se především představit nejrozmanitější přístupy v rámci RWCT na co nejrozmanitějším materiálu. Výběr samotných témat se tak stal podřízeným výše uvedeným cílům a byl realizován z celé širé možnosti použitých z osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve na druhém stupni základní školy.<sup>136</sup>

### **5. 6. *Cíle***

Konkrétní cíle zaznamenané v jednotlivých lekcích byly tvořeny v několika úrovních podle principů Bloomovy taxonomie. Každá lekce tak usiluje o rozvíjení myšlenkových operací v co nejširším počtu úrovní.

### **5. 7. *Výběr metod***

Metody užívané v jednotlivých lekcích jsou leckdy standardními v moderní pedagogice známými přístupy. Jejich specifikum se projevuje teprve v kontextu celé lekce, která je vystavěna podle principů EUR (viz kap. 4.1.). Některé specifické metody jsou v textu zapisovány a blíže charakterizovány jiným fondem písma (Courier New). Jde o aktivity pro program RWCT zvláště typické a důležité, a je doporučováno je podle potřeby aplikovat i do jiných situací.

Na mnohých místech je však využito přístupů tvořených na míru podle potřeb daného cíle, tématu či textu.

---

<sup>136</sup> *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve*. Praha: 2004.

### **5. 8. Výběr textů**

Texty vybírané do jednotlivých lekcí (uvedeny v příloze) jsou velmi různorodé. Ve většině případů nejde o odborné statě, které by měly čtenáře poučovat, ale o obyčejné články z volně dostupných knih, časopisů a internetových stránek, s nimiž se můžeme běžně setkat. Výběrem textů nechci primárně zaručovat jejich pravdivost, avšak mají být za pomoci metody RWCT podrobeny kritickému myšlení čtenáře, který se má učit zkoumat pravdivost např. bulvárního článku stejně jako stroze neodmítnout pochybnost např. nad odbornou statí.

## **6. Konkrétní lekce RWCT v hodinách náboženství**

*„V předávání víry nemá církev metodu ani svou vlastní ani jedinou, ale ve světle Boží pedagogiky zkoumá dobové metody a svobodně přijímá všechno, co je pravdivé, co je čestné, co je spravedlivé... Zkrátka přijímá všechny prvky, které nejsou v rozporu s evangeliem a používá je k službě.“<sup>137</sup>*

Na následujících stranách se pokusím představit sedm modelových lekcí podle výše uvedených principů. Každá lekce je pracovně pojmenována a využívá textový materiál (uveden v příloze), má své téma, cíle, vlastní průběh členěný podle zásad EUR a závěrečnou analýzu. Na závěr všech lekcí je ještě zpracována evalvace všech modelových lekcí.

---

<sup>137</sup> *Všeobecné direktorium pro katechezi, s. 120*

## 5.1. Lekce 1: Informativní text

### **Téma: Bible**

---

#### **Cíle:**

---

- 1) Žáci společně vyjmenují základní údaje o Bibli.
- 2) Žáci samostatně roztrídí předložené informace podle zadaných kritérií.
- 3) Žáci vyjádří vlastními slovy nově nalezené informace o Bibli.
- 4) Žáci vyhodnotí a zdůvodní, kterou informaci pokládají za důležitou.
- 5) Žáci budou diskutovat o významu a pravdivosti informací o Bibli.

#### **Průběh lekce:**

---

##### ➤ **Evokace**

Na začátku lekce použijeme evokační metodu párového brainstormingu. Požádáme žáky, aby si našli partnera k diskusi a sestavili s ním během tří až pěti minut seznam všeho, co je napadne, když se řekne „Bible“. Nezáleží na tom, jestli to bude správně nebo ne. Vyzveme je, aby přemýšleli, co v souvislosti s tímto tématem už znají a co si myslí, že k tomu vědí, a co nejvíce toho sepsali.

#### **Brainstorming<sup>138</sup>**

Takzvaná „mozková bouře“ nebo v českém prostředí užívaná „burza nápadů“ je nejtypičtější metodou evokace. Žák při ní po celou stanovenou dobu přemýšlí o zadaném tématu a zaznamenává všechny nápady, aniž by je předčasně zpochybnil. Nehledí se na kvalitu ani kvantitu, nehledají se přesné znalosti, ale především domněnky, asociace a hypotézy. Každý nápad je brán jako stejně dobrý a je třeba ho bez kritiky a cenzury zapsat. Teprve po vyčerpání stanoveného času může

---

<sup>138</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*.s. 37



následovat další činnost např. rozdělování hesel do skupin, podtrhování podstatných věcí, diskuse a hodnocení.

Rozeznáváme:

-Skupinový Brainstorming. K zadanému tématu kdokoli ze skupiny vyjadřuje nápady, myšlenky i volné asociace, které se zapisují na velký papír nebo tabuli (většinou jednoslovně, heslovitě). Všichni se vzájemně poslouchají, přijímají nápady druhých a zbytečně neopakují, co už bylo vyřčeno. Zapisovat může jeden ze skupiny vše, co ostatní říkají nebo každý přistupuje a zapisuje své výroky sám za sebe.

-Brainstorming párový je využíván pro práci ve dvojicích, při které žáci blíže a aktivněji spolupracují, diskutují, navrhují a nápady společně zapisují. Žáci, kteří mají zábrany např. při skupinovém brainstormingu, mohou při tomto způsobu práce získat větší sebejistotu a schopnost později promluvit i před širší skupinou.

-Brainstorming individuální je metodou, při které si své nápady zapisuje každý sám na svůj vlastní papír. Individuální práce dává čas a prostor pro klidné zamyšlení.

Po ukončení brainstormingu jednotlivé dvojice postupně představují vše, na co společně přišly. Všechny nápady postupně sepisujeme na velký balící papír nebo tabuli, přitom každý vysvětluje, co jednotlivými hesly myslí, vyjadřujeme shodu i nesouhlas s hesly jinými (pozn. opakující se hesla nepíšeme vícekrát). Hotový zápis necháme na dobře viditelném místě, na konci lekce se k němu ještě vrátíme.

## ➤ Uvědomění

Nyní následuje fáze uvědomění si významu informací, při které využijeme metodu I.N.S.E.R.T. Žákům předložíme text (příloha č. 1) a podáme instrukce. Každý pracuje sám na svém textu, svým tempem. Žáci by měli mít dostatek času, pokud je někdo hotov v tichosti čeká na ostatní.

### **I.N.S.E.R.T.**

Název metody je zkratkou anglického „interactive nothing system for effective reading and thinking“ čili interaktivní systém pro efektivní čtení a myšlení. Jak už z názvu vyplývá, metoda se snaží udržovat žákovu aktivní pozornost při práci s textem za pomoci různých značek. Počet užívaných značek se může lišit podle věku žáků a náročnosti textu. Základem jsou dvě znaménka označující „vím“ a „nevěděl jsem“. U žáků na druhém stupni však běžně užíváme čtyři následující znaménka s těmito instrukcemi:

√	Udělej fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho co čteš, potvrzuje, co jsi věděl.
-	Udělej minus, jestliže je informace, kterou čteš, v rozporu s tím, co jsi věděl.
+	Udělej plus, jestliže informace, kterou se dozvíš, je pro tebe nová.
?	Udělej otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíš, která je pro tebe matoucí nebo o které by ses chtěl dozvědět více.

Znaménka není třeba dělat u každé informace, kterou text obsahuje, spíše dle osobní potřeby a zaujatosti čtenáře. Může se stát, že bude značka u každého řádku

či věty, ale také jedno znaménko může vystačit na celý odstavec. Každá značka by měla odrážet žákův vztah k vybrané informaci.

Po přečtení článku navážeme reflexí o potvrzených, vyvrácených či nových informacích nebo případných otázkách.

### ➤ **Reflexe**

Utvoříme opět dvojice, ve kterých se žáci podívají na vytvořené značky a chvíli diskutují o tom, co se jim při čtení článku potvrdilo či vyvrátilo, zda se dozvěděli nové informace či něčemu nerozuměli a chtěli by se na to ještě dál zeptat. Každá skupinka si vytvoří tabulku I.N.S.E.R.T, do které zanesou nejpodstatnější informace (max. pět do každého sloupce) podle jednotlivých značek INSERTu.

#### **Tabulka I.N.S.E.R.T**

Tato tabulka je reflexní nástrojem k metodě I.N.S.E.R.T. Zpřehledňuje a spojuje informace, které žák v textu označil. Do tabulky lze vpisovat informace všechny nebo jen několik nejdůležitějších. Můžeme ji využít individuálně, ve dvojicích i např. na tabuli pro celé skupiny.

√	-	+	?

Posléze nad tabulkami diskutujeme všichni dohromady. Sdělujeme si, v kterých bodech jsme se shodli, kde naopak zastáváme odlišné názory. Vrátime se k našemu velkému seznamu hesel a nápadů, který jsme sestavili na začátku

před čtením. Porovnáváme a hodnotíme, co jsme si nově ujasnili, co zůstalo nezodpovězeno a je třeba doplnit ještě z jiných zdrojů.

### **Analýza lekce:**

---

Na začátku lekce jsme stanovili několik cílů v různých vrstvách Bloomovy taxonomie.

Samotná lekce postavená podle principu EUR začala využitím pro evokaci typické metody brainstormingu, při níž žáci své myšlenky přímo zapisovali a prezentovali. Díky společnému soupisu takto evokovaných informací dochází k vytvoření velké škály více či méně známých a pravdivých informací. Toto je kvalitním základem k utvrzování, vyvracení a dalšímu tázání neboli k rozšiřování kompetencí v tomto oboru u jednotlivých žáků. V této fázi dochází k plnění prvního stanoveného cíle: *Žáci mají společně vyjmenovat základní údaje o Bibli.*

Do této situace je přinesen text, jímž chceme žáky dovést k samostatnému, osobnímu poučení. Aby k tomuto mohlo kvalitně dojít, nabízíme techniku I.N.S.E.R.T. podporující čtenářovu pozornost a nutící ho, aby u jednotlivých informací textu zapojoval své myšlení ve vyšších myšlenkových operacích. Zde dochází k naplnění druhého stanoveného cíle: *Samostatně roztřídit předložené informace podle zadaných kritérií.*

Lekce je zakončena několikafázovou reflexí, při níž nejprve dochází k utřebení, prezentaci a diskusím nad informacemi vyplývajícími z textu. Následně porovnáváme s výstupy z evokace.

Zbylé tři cíle: *Vyjádřit vlastními slovy nově nalezené informace o Bibli; vyhodnotit a zdůvodnit, kterou informaci pokládáme za důležitou; diskutovat o významu a pravdivosti informací o Bibli* jsou postupně plněny během celé lekce, při reflexi však dochází k jejich úplnému dovršení.

## 5.2. Lekce 2: Narativní text

### **Téma: Královna Ester**

---

#### **Cíle:**

- 1) Žáci se seznámí s biblickou postavou královny Ester a jejím příběhem.
- 2) Žáci objeví sdělení, které se v příběhu ukrývá.
- 3) Žáci se pokusí definovat jednotlivé postavy a jejich vlastnosti.
- 4) Žáci budou hledat a hodnotit klady a zápory ve vystupování hlavních postav.

#### **Průběh lekce:**

---

##### ➤ **Evokace**

Lekci zahájíme evokační metodou využívající tzv. klíčová slova, která vybereme z biblického příběhu o královně Ester (*např. král, krásná, žid, spravedlnost, zlý*). Tato slova napíšeme na tabuli, aniž bychom prozradili, o jaký příběh jde. Poté požádáme žáky, aby se nad nimi samostatně zamysleli a během deseti minut se v tichosti pokusili zapsat krátký příběh se zápletkou, který z těchto slov lze vytvořit.

#### **Klíčová slova**<sup>139</sup>

Cílem této metody je vzbudit (evokovat) vnitřní zájem žáka, jeho zvědavost a aktivní účast pro následující četbu narativního textu. Skupině předložíme několik slov (čtyři nebo pět), které vybereme z příběhu tak, aby umožnily přibližně odhadnout, o čem by příběh mohl být, přitom však neprozradily pointu. Žák se v tu chvíli stává „detektivem“, který se snaží vyřešit

---

<sup>139</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*.s. 30

„záhadu“ a těší se na případné potvrzení své hypotézy v později předloženém textu.

Žáci během této metody propojují nabízená slova se svou zkušeností, tvoří hypotézy, které mohou prezentovat, obhajovat a následně hodnotit v konfrontaci s daným textem.

Po této samostatné práci s klíčovými slovy vytvoříme dvojice, ve kterých si žáci navzájem převypráví, co vymysleli. Všichni tak v krátkém čase získají možnost své dílo prezentovat. Následně může několik žáků představit své myšlenky celé skupině.

#### ➤ **Uvědomění**

Žáci jsou nyní plni očekávání, o jaký příběh ve skutečnosti půjde a jsou zvědaví, jestli se jim podařilo příběh alespoň zčásti odhadnout. Pro čtení textu (viz příloha č. 2) použijeme metodu, kterou zvědavost studentů ještě dále rozvineme. Rozdáme text rozdělený do několika částí, mezi kterými se vždy zastavíme v diskusi nad tím, co se stalo, co se asi stane a proč si to myslíme.

#### **Čtení s předvídáním**

Cílem této metody je povzbudit zvědavost a aktivní účast žáků při četbě narativního textu, což pomáhá v hlubším pochopení příběhu. Vybraný text vhodně rozdělíme do několika částí, které budeme postupně číst. Žáci během práce mapují jednotlivé části textu a ptají se, co bude dál, jak text bude pokračovat? K tomuto účelu nám může pomoci následující tabulka:

	<b>Část I</b>	
Co myslíš, že se stane?	Jaké důkazy pro to máš?	Co se opravdu stalo?

Část II		
Co myslíš, že se stane?	Jaké důkazy pro to máš?	Co se opravdu stalo?

Každá část textu má v tabulce své vyhrazené místo. Po přečtení jednotlivé části, která je v textu vyznačena necháme čas na rozmyšlenou, v němž zhodnotíme, co se doposud událo a budeme předvídat, jak asi bude příběh pokračovat a proč. Každý žák pracuje pokusí sám za sebe (případně ve dvojicích), Následně mohou být zapsané hypotézy prezentovány celé skupině.

### ➤ **Reflexe**

Po přečtení a zpracování příběhu přistoupíme na reflexi, při které nevyužijeme žádnou speciální metodu, ale uijeme různých s textem souvisejících otázek na které budeme hledat odpovědi.

Nejprve požádáme žáky, aby samostatně, krátce a písemně (pomocí přídavných jmen) odpověděli na následující otázky v tabulce: Jaký byl Haman? Jaká byla Ester? Jaký byl král? Jaký byl Mordechaj?

<i>Jaký(-á) byl(-a)?</i>			
<b>Haman</b>	<b>Král</b>	<b>Mordechaj</b>	<b>Ester</b>

Odpovědi si předneseme ve skupině a dále se pokusíme rozvinout řízenou debatu, ve které jsou žákům kladeny různé otevřené, stupňující se, interpretační otázky:

- Otázky zaměřené na děj: *O co Hamánovi šlo? Co chtěl? Proč nenáviděl židy? Jaký byl král zpočátku a jaký na konci?*
- Otázky zaměřené na obrazy a symboly: *Co znamená, když se někdo někomu klaní? Co to může znamenat pro nás? Proč Ester hned neřekla králi, co Háman chystá?*
- Otázky etické povahy: *Byl Hamán správně potrestán? Bylo by to správné v dnešním světě? Jak se asi cítil Mordechaj, když se dozvěděl, co se proti židům chystá? Měl Mordechaj právo na to, co na konci u udělal?*

### **Analýza lekce:**

Tato lekce byla vystavěna podle principu EUR s plánem využití narativního textu, který značně ovlivnil výběr jednotlivých použitých metod a z části i stanovení cílů.

Celá evokace postupně připravuje žáky na práci s příběhem, který má být s očekáváním přijat, kvalitně vnímán a pochopen tak, aby jednotlivé cíle mohly být naplněny.

Během samotného čtení dochází k fázi uvědomění, která je podpořena metodou řízeného čtení. Zároveň již postupně dochází k naplňování prvních dvou cílů: *Žáci se mají seznámit s biblickou postavou královny Ester a jejím příběhem; žáci mají objevit sdělení, které se v příběhu ukrývá.*

Po přečtení příběhu navazuje fáze reflexe, která vede žáky k ohlédnutí se za textem a k rozboru jednotlivých postav a situací. Zde je naplňován třetí cíl: *Žáci se mají pokusit definovat jednotlivé postavy a jejich vlastnosti, díky němuž může být následně provedeno hodnocení, jak zadává cíl čtvrtý: Žáci mají nalézt a zhodnotit klady a zápory ve vystupování hlavních postav.*

V lekci bylo záměrně využito myšlenek Bloomovy taxonomie, a to při kladení základních otázek během četby a následně pak ve vyšších úrovních během reflexe až po samotné hodnocení podle čtvrtého stanoveného cíle.



### 5.3. Lekce 3: Žalm

#### **Téma: Žalm 102**

---

#### **Cíle:**

---

- 1) Žáci se seznámí s obsahem konkrétního žalmu 102 a dovedou ho stručně převyprávět vlastními slovy.
- 2) Žáci se pokusí odhalit, kdo je pisatelem a adresátem tohoto žalmu.
- 3) Žáci se setkají s biblickým literárním stylem „žalm“ a na základě zkoumání konkrétního žalmu vyvodí závěry pro žalmy obecně platné.
- 4) Žáci budou diskutovat o obsahu a poselství žalmu.

#### **Průběh lekce:**

---

##### ➤ **Evokace**

Lekci zahájíme evokační metodou, při které si každý žák vytvoří tzv. „pětilístek“ - krátký několikařádkový text, který pomáhá vybavit si a shrnout informace a názory, které již o zadaném tématu má. Metoda předpokládá, že žáci mají o tématu alespoň minimální povědomí.

#### **Pětilístek<sup>140</sup>**

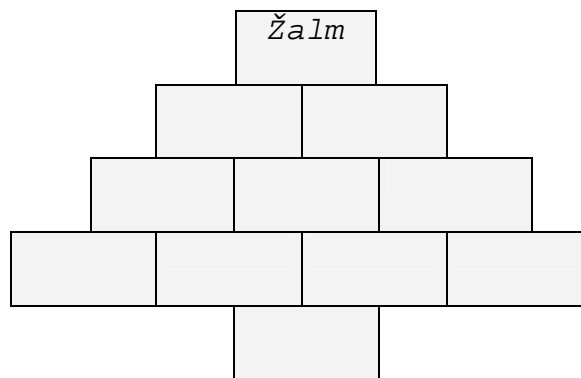
Jde o krátkou, pětiřádkovou „básničku“, pomáhající vybavit si a shrnout informace, názory a postoje, se kterými žák vstupuje do procesu učení (při evokaci) či na závěr lekce při reflexi získaných vědomostí.

Pětilístek obsahuje pět řádků se slovy podle následujícího zadání:

---

<sup>140</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení*. s. 24

1. název (jedno slovo)
2. jaký je (dvě přídavná jména)
3. co dělá ( tři slovesa)
4. věta (čtyři slova)
5. synonymum (jedno slovo)



Po dokončení samostatné práce utvoříme dvojice, ve kterých si žáci své pětilístečky přečtou, porovnájí a vytvoří z nich jeden nový - jejich společný. V průběhu práce spolu automaticky musí hovořit o jednotlivých výrazech a důvodech jejich umístění v pětilístečku. Společné pětilístečky pak mohou přečíst celé skupině.

#### ➤ **Uvědomění**

Následuje práce s textem žalmu 102 (příloha č. 3). Text rozdáme a vyzveme žáky, aby si ho pečlivě přečetli. Potom si žáci připraví červenou a modrou pastelku, text budou číst ještě jednou a během toho budou mít za úkol podtrhávat některé části textu:

- Modře označí ty části textu, ve kterých je psáno něco o pisateli žalmu.
- Červeně označí ta místa, ve kterých se dozvídají, na koho se žalm obrací, kdo je adresátem.

#### ➤ **Reflexe**

Po přečtení a dokončení práce napíšeme na tabuli barevně následující otázky:

- modré otázky:

- Jaký asi je člověk, který v žalmu mluví?
- Co se mu asi mohlo stát, že takto mluví?
- Co myslíte, že by chtěl?

- červené otázky:

- Ke komu se zde mluví?
- Jaký je ten, ke komu je mluveno?

Necháme žákům čas na přečtení a promyšlení. Pak se na jednotlivé otázky ptáme, diskutujeme a rozvíjíme debatu.

Na závěr lekce použijeme techniku nedokončené věty, při které si ověříme, jak se vědomosti žáků o tématu během lekce rozšířily.

Žáci dostanou předepsané nedokončené věty, které postupně dopisují:

V žalmu je.....  
Žalm říká.....  
Žalm se skládá.....  
Když čtu žalm, tak.....  
Zkratka žalm je.....

Věty si poté přečteme ve dvojicích nebo malých skupinkách, případně dále diskutujeme a porovnáváme s pětílístkem, který jsme vytvořili v evokaci.

### **Analýza lekce:**

Pro práci byly postupně stanoveny cíle týkající se konkrétního žalmu i cíle mířící k širší abstrakci.

Pro lekci byly podle principu EUR zvoleny metody v souvislosti s vybraným textem a jeho básnickou formou. Tzv. metoda pětílístku je evokační metodou, která využívá dřívějších poznatků a asociací a skládá je podle vzoru do pětiřádkového textu, který může být prezentován jako krátká básnička. (Tato část má výhradně evokační charakter a nedochází v ní k přímému naplnění žádného z předem stanovených cílů, ale nutně kvalitnímu naplnění těchto cílů předchází.) Podobně je v závěru lekce využita technika nedokončených vět, kde mohou žáci taktéž odpovídat v básnických asociacích ovlivněných literární formou žalmu.

Centrálním momentem lekce je fáze uvědomění - práce s konkrétním textem a jeho rozbor. Už během četby jsou žáci pobízeni k uvažování a třídění informací, aby mohli správně podtrhovat jednotlivé věty podle zadání červenou a modrou pastelkou. Nutně tak dochází k hlubšímu zkoumání textu, jeho porozumění a rozboru.

Žáci se zde seznamují s biblickým literárním stylem žalm a obsahem konkrétního žalmu 102 a pokouší se odhalit, kdo je jeho pisatelem a adresátem. Zde dochází k částečnému naplnění prvních tří cílů.

Následná společná reflexní práce s červenými a modrými otázkami hlouběji rozvíjí a strukturuje jednotlivé závěry a směřuje tak naplnění zbylých cílů. Při stanovování jednotlivých otázek i nedokončených vět bylo uvažováno v souvislosti s Bloomovou taxonomií.

## 5.4. Lekce 4: Obraz

### Téma: Vzkříšení

---

#### Cíle:

---

- 1) Žáci se blíže setkají s ikonami – druhem křesťanského umění.
- 2) Žáci porozumí některým symbolům zaznamenaným na ikonách.
- 3) Žáci se naučí vidět v konkrétní ikoně sdělení a příběh.
- 4) Žáci budou formulovat, jak na ně ikona působí.
- 5) Žáci se pokusí aplikovat některé symboly do příběhu svého života.

#### Průběh lekce:

---

##### ➤ Evokace

Před žáky umístíme velkou ikonu – starobylý obraz vzkříšení (popř. každému dáme její malý obrázek) a požádáme je, aby si ji po tři minuty v tichosti dobře prohlíželi. Můžeme případně k práci pustit nějakou vhodnou hudbu. Po uplynutí času napíšeme na tabuli otázku: *Co vidíš?*



Požádáme žáky, aby vyjádřili svoji odpověď písemně do přichystané tabulky pomocí jednoduchých slov - podstatných jmen, sloves a citoslovce.

### Co vidíš?

8 podstatných jmen	4 slovesa	1 citoslovce

Následně každý přečte svá podstatná jména – to, co v ikoně přímo vidí. Potom čteme i slovesa, která vyjadřují děj, který se v ikoně skrývá a ptáme se i na argumenty, z čeho onen děj vyplývá.

Na závěr evokace se opět zadíváme na ikonu a jednotlivě žáci postupně bez komentáře vysloví své citoslovce.

#### ➤ **Uvědomění**

Po evokaci je žákům předložen text (příloha č. 4) s informacemi vztahujícími se k pozorované ikoně. Než se však pustíme do četby, vysvětlíme metodu podvojného deníku, kterou budeme během čtení aplikovat.

#### **Podvojný deník**<sup>141</sup>

Podvojný deník je metoda propojující informace z textu s osobními prožitky a tím, co žáky zajímá. Před vlastním čtením textu si žáci připraví papír, který svislou čarou rozdělí na dvě poloviny. Na levou stranu pak během čtení doslovně vypíše větu, jenž je v textu jakkoliv zaujala nebo jim něco připomněla. Na stranu

<sup>141</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení*. s. 36

pravou zapíše své osobní poznámky, komentář či připomínky k jimi zvolené větě. V průběhu četby se tak žáci zastavují, zamýšlí, opisují vybrané pasáže a komentují. Počet reakcí na text může záviset na libovůli žáka nebo může být upraven učitelem.

Po přečtení textu se lze podělit o své citáty a poznámky

### ➤ **Reflexe**

Po přečtení textu je vyhrazen čas podělit se o své poznámky a komentáře. Začneme prvním odstavcem a zjišťujeme, zda si někdo vybral citát odtud. Postupně takto procházíme celý text, dělíme se o své myšlenky a diskutujeme nad nimi. Na závěr diskuse se ještě vrátíme k pohledu na ikonu a položíme otázku: *Co jsem dřív neviděl a nyní vidím?*

Vyber symbol pro svůj život:

Lekci uzavřeme jednoduchou aplikací do života. Požádáme žáky, aby si na ikoně vyhlédli nějaký symbol, který jakýmkoli způsobem patří i do jejich života a jednoduše ho zakreslili na papír. Z výtvorů následně uděláme malou galerii, kterou tiše procházíme (případně mohou jednotliví autoři svá díla prezentovat).

### **Analýza lekce:**

V první části lekce dochází k evokaci před obrazem ikony, který žáci pozorují. Z tohoto prostého pozorování jsou schopni za pomoci jednoduché tabulky zaznamenat některé poznatky a asociace. Zaznamenáním citoslovce je zde nabídnut také prostor k vyjádření pocitu, který v nich ikona vzbuzuje. V souvislosti s následnou diskusí pak začíná docházet k naplňování některých cílů (především cíle 1. a 3.).

Text, který je následně ve fázi uvědomění předložen, se vztahuje přímo k pozorované ikoně a nabízí vysvětlení jednotlivých výjevů a symbolů. Aby došlo

ke kvalitnímu propojení s již evokovanými poznatky, je při čtení využito metody podvojného deníku, která spojuje jednotlivé věty textu s volně plynoucími myšlenkami. Během této práce dochází nejvíce k porozumění některým symbolům zaznamenávaným na ikonách a objevení konkrétního sdělení a příběhu ikony, čímž jsou dále naplněny první tři cíle.

Metoda podvojného deníku nám zároveň přináší mnoho myšlenek a názorů pro následnou diskusi, kterou se otevírá prostor pro reflexi. Součástí reflexe je i ohlédnutí směrem k evokaci a opětné zahledění se do ikony.

Závěr lekce je zacílen na aplikaci některých symbolů do života jednotlivých žáků. Každý sám za sebe zde musí zvážit, jak na něj jednotlivé symboly působí, co pro něj znamenají, a který symbol je pro něj osobně nejvhodnější.



## 5.5. Lekce 5: Legenda a fakta

### Téma: Tři králové

#### Cíle:

- 1) Žáci se blíže seznámí s historickými fakty a mytickými příběhy tří králů.
- 2) Žáci se budou zamýšlet nad symbolikou a sdělením, které tříkrálová tradice přináší.
- 3) Žáci roztrídí informace podle toho, jak je považují za důležité.

#### Průběh lekce:

Po celou dobu lekce bude používána jediná metoda V – CH – D, která nás postupně provede evokací, uvědoměním i reflexí.

#### V – CH – D

Tato metoda v sobě zahrnuje všechny části třífázového procesu učení. Základem je jednoduchá tabulka vytvořená ze tří sloupců:

vím	chci vědět	dozvěděl/a jsem se

Nejprve si žáci v evokaci za pomoci prvního sloupce uvědomí, co již znají. Při tom zřejmě lehce narazíme na některá sporná místa – informace, na které mají žáci rozdílné názory. Spontánně se tak tvoří otázky, které

ihned zaznamenáváme do druhého sloupce. Otázky se mohou týkat také toho, co žáky zajímá.

Následuje práce s informacemi (textem), ve kterých žáci hledají odpovědi na zapsané otázky. Tyto odpovědi jsou zaznamenávány do třetího sloupce tabulky. Po dokončení práce s informacemi si žáci mohou do třetího sloupce zapsat ještě další údaje, které je zaujaly.

I když si každý vyhotovuje svoji vlastní tabulku, je vhodné nechat také zápisy porovnat ve dvojicích nebo v celé skupině. Na závěr bychom se měli domluvit, jak naložíme s otázkami, které zůstaly nezodpovězeny.

#### ➤ **Evokace**

Utvoříme dvojice a v nich žáci během pár minut sepíší vše co vědí o tématu tři králové. Na tabuli pro všechny předkreslíme tabulku: vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se. Žáci diktují jednotlivé záznamy a zapisujeme je do prvního sloupce tabulky. Každou nabídnutou informaci ještě podrobíme otázce, jestli všichni souhlasí s tímto umístěním. Pokud se objeví nejasnosti, formulujeme otázku a zapíšeme ji do druhého sloupce spolu s dalšími otázkami, které žáci vymysleli v průběhu skupinek.

#### ➤ **Uvědomění**

V následující fázi předložíme žákům ke čtení text (příloha č. 5) s těmito instrukcemi:

- Jestliže v textu narazíte na nějakou informaci, kterou jsme zaznamenali jako „vím“, podtrhněte ji.
- Jestliže narazíte na nějakou informaci, která odpovídá na některou z položených otázek, zakroužkujte ji.

### ➤ **Reflexe**

Po přečtení a splnění úkolů obrátíme pozornost zpátky k tabulce a položíme následující otázky:

- Potvrdilo se vám v textu něco z toho, co jste již znali? Co to bylo?
- Vyvrátil text nějakou z informací, kterou jste zařadili do prvního sloupce?
- Našli jste v textu odpovědi na některé z otázek, které jsme si zapsali? Na které ano a na které ne?

Nalezené odpovědi zapíšeme do sloupce „*dozvěděl jsem se*“.

Ptáme se také na další zajímavé informace, které žáci v textu objevili, aniž by k nim směřovala nějaká otázka již dříve.

Na závěr bychom měli probrat otázky, jenž zůstaly bez odpovědí. Ty se mohou stát také evokací k další lekci nebo k samostudiu pomocí různých jiných informačních zdrojů.

### **Analýza lekce:**

Celá lekce byla vedena za pomoci metody V-CH-D. Již při evokaci, kdy žáci ve dvojicích diskutují a snaží se sepsat co nejvíce informací o tématu, začíná docházet k naplňování prvního cíle. Přirozená zvědavost, kterou se evokace snaží vzbudit, je využita ve chvíli, kdy žáci objevují nesrovnalosti a kladou otázky, které jsou zapsány do tabulky.

Sepsané otázky nám pomáhají ve druhé části lekce, kdy je rozdán text, v němž se studenti snaží nalézt potvrzení svých mínění a odpovědi na otázky. Tímto dochází k fázi uvědomění a k bližšímu seznámení se s historickými fakty a mytickými příběhy tří králů. Žáci se zároveň zamýšlí nad symbolikou a sdělením, které tříkrálová tradice přináší.

Při reflexi pomocí systematicky kladených otázek prohlubujeme to, co žáci zjistili při četbě textu a ohlížíme se zpět k evokaci. Nad tabulkou tak vzniká diskuse, při které směřujeme k prohloubení prvních dvou cílů a naplnění cíle třetího. Při pohledu na vyplněnou tabulku lze přehledně hodnotit, jak se práce zdařila, kolik se podařilo najít odpovědí, a jaké otázky zůstaly nezodpovězeny.

## 5.6. Lekce 6: Modlitba

### Téma: Vyznání víry

#### Cíle:

- 1) Žáci se pokusí odpovědět na otázku, v co křesťané věří, a své vědomosti a domněnky budou porovnávat s ostatními.
- 2) Žáci se setkají s modlitbou Vyznání víry církve.
- 3) Žáci se skrze modlitbu Vyznání víry seznámí s předmětem víry katolické církve.
- 4) Žáci se budou hlouběji zamýšlet nad vybranými výroky Vyznání víry, budou o nich diskutovat a vyslechnou si názory jiných.

#### Průběh lekce:

##### ➤ Evokace

*V co křesťané věří?* Tuto otázku položíme žákům na úvod a vyzveme je, aby si na ni každý sám pokusil ve čtyřech bodech písemně odpovědět. Po dokončení vytvoříme dvojice, ve kterých si žáci nejprve přečtou jejich reakce na položenou otázku a pak se pokusí vybrat dvě odpovědi, na kterých se společně shodnou a které jim přijdou nejdůležitější. Následně utvoříme z dvojic čtveřice. Zadání bude poněkud složitější: společně vybrat a zapsat pouze jednu jedinou věc.

Odpovědi lze postupně zapisovat např. do takovéto tabulky:

Čtveřice:

Dvojice:

Jednotlivec:


Každá čtveřice nakonec prezentuje své závěry, společně diskutujeme o tom, jestli se nám podařilo shodnout nebo naopak docházelo k rozepřím (v kterých bodech a proč).

### ➤ **Uvědomění**

Po skončení evokace rozdáme žákům text (příloha č. 6) a malé barevné papírky s následujícím zadáním: při četbě textu vyberte podle vámi určeného klíče jakékoliv tři věty, které zapíšete na tři papírky. Na druhou stranu papírku napište k dané větě komentář nebo důvod, proč jste si ji vybrali.

Takto zpracované lístečky se nám stanou základem pro reflexní aktivitu: Poslední slovo patří mně.

### ➤ **Reflexe**

Po přečtení textu a vyplnění papírků sezveme všechny do kruhu a zahájíme reflexi podle následujícího zadání.

#### **Poslední slovo patří mně<sup>142</sup>**

Metoda vedoucí žáky k úvaze nad textem a následné reflexi v diskusi. Tvoří jakýsi rámeček pro diskusi nad materiálem narativním i naučným.

Požádáme žáky, aby během čtení vybrali v textu jednu nebo dvě pasáže, které se jim zdají zajímavé a zapsali je na malý kus papíru. Na druhou stranu pak ať napíší k dané větě svůj komentář nebo důvod, proč si ji vybrali.

Po přečtení textu a vyplnění papírků sezveme všechny do kruhu a požádáme někoho o přečtení některé ze svých opsaných vět. Žák, který svůj vybraný text četl, však zatím neprozrazuje, co má na druhé straně napsáno, ale uchovává to prozatím v tajnosti. Všem ostatním zatím položíme otázku, proč si myslí, že si onen žák vybral právě tuto větu, a jaký asi bude jeho komentář. Na závěr je diskutovaný komentář přečten a požádáme o citát zase dalšího žáka.

<sup>142</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení*. s. 40

Žák si při této metodě nachází pro sebe důležitá sdělení, na které se učí reagovat, zároveň formuluje, zdůvodňuje a zveřejňuje svůj názor. Při naslouchání komentářů spolužáků se pak sám vžívá do způsobu uvažování jiných, snaží se jim porozumět a správně komentovat.

Na závěr reflexní aktivity se ještě vrátíme k evokační tabulce, kam žáci postupně zaznamenávali odpovědi na otázku (*V co křesťané věří?*) a ptáme se, jestli by nyní ve svých výpovědích něco změnili.

### **Analýza lekce:**

Tato modelová lekce je zahájena evokační technikou, která kromě individuální aktivizace a vybavování si jednotlivce využívá i prvky kooperace. Žáci zde jsou postaveni do situace, kdy musí nejen své názory umět obhájit, ale i zvážit argumenty druhých, hledat kompromis a popř. také ustoupit. Dochází k naplnění prvního stanoveného cíle.

K fázi uvědomění si významu je následně použito textu, který je sestaven z dogmatických pravd a opírá se o něj víra celé církve. Žáci se (podle cíle 2. a 3.) skrze modlitbu Vyznání víry seznámí s předmětem víry katolické církve. Při práci s textem této modlitby však nejsou vedeni k prostému zapamatování, ale k vlastnímu zamyšlení nad jednotlivými výroky a k vyjádření se v krátkém komentáři.

Při reflexi, která skrze použitou aktivitu přímo navazuje na fázi uvědomění, dochází k prezentaci jednotlivých výroků a hlubšímu zamyšlení se nad nimi. Každý v diskusi vyjadřuje svůj názor k citátu druhých a sám pozorně poslouchá, co si o jeho citátu myslí ostatní. Zde dochází i k naplnění posledního cíle.

Lekce je uzavřena ohlédnutím k fázi evokace, přičemž můžeme kvalitně dokončit proces navazování nového na staré. Každý jednatlivec si tak může sám za sebe uvědomit, nakolik se ve svém poznávání posunul.

## 5.7. Lekce 7: Symboly

### Téma: Zvony

#### Cíle:

- 1) Žáci se budou z různých úhlů zamýšlet nad pojmem zvon.
- 2) Žáci získají z textu informace o symbolice zvonu.
- 3) Žáci se pokusí vnímat zvon jako promlouvající symbol.
- 4) Žáci se pokusí vnímat emoce, které v nich vyzvánějící zvon může vyvolat.

#### Průběh lekce:

##### ➤ Evokace

Na úvod lekce si připravíme zvoneček (nejlépe větší zvon), který zabalíme do šátku, aby jej žáci neviděli. Každý si může po hmatu vyzkoušet, jestli pozná, co je v šátku ukryto (nahlas však nic neprozrazujeme). Poté požádáme, aby si všichni zavřeli oči a do ticha na zvon zacinkáme. Nejprve jen slabě, postupně intenzivněji. Žáci se nedívají, jen naslouchají.

Po doznění zvon zase schováme a pustíme se do realizace metody s názvem „kostka“, při níž budeme zkoumat zvon z různých úhlů pohledu a nápady zapisovat.

#### **Kostka**<sup>143</sup>

Kostka má šest stran, které si můžeme prohlédnout teprve, když ji uchopíme a zkoumáme z různých úhlů pohledu. Taktéž tato po kostce pojmenovaná metoda nám umožňuje vnímat téma z několika hledisek. Každá strana „kostky“ (můžeme si ji i pro větší názornost vyrobit) nese jedno z těchto sloves: *popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj (pro a proti)*.

<sup>143</sup> Srov. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení*. s. 27

Stanovíme téma a budeme se jím šestkrát (po dobu dvou až čtyř minut) zabývat metodou volného psaní podle následujícího zadání:

**-Popiš** svým vnitřním zrakem barvy, tvary, velikost apod.

**-Porovnej**, čemu se podobá, od čeho se liší.

**-Asociuj**, nač si vzpomeneš, co ti to připomíná, dojmy, zážitky.

**-Analyzuj**, z čeho se to skládá, z čeho to je vyrobené.

**-Aplikuj**, k čemu to je, jak to použít, co s tím dělat.

**-Vyhodnot'**, argumentuj, pro a proti, zaujmi nějaké stanovisko.

Při použití této metody se žáci učí formulovat své myšlenky, vědomosti i pocity, nalézají shodné i rozdílné prvky, vytváří hypotézy, rozvíjí fantazii a na základě argumentace zaujímají stanoviska.

Kostku lze vhodně aplikovat ve fázi evokace i reflexe. V případě potřeby lze využít jen několik vybraných stran.

Po splnění úkolu vytvoříme trojice, ve kterých si žáci své výtvary vzájemně přečtou.

### ➤ **Uvědomění**

V tuto chvíli znovu vyndáme zvon a rozdáme text, který budeme číst společně nahlas. Během čtení necháme zvon kolovat, ale také zaznít. Ve chvíli, kdy se v textu objeví slovo s kořenem „zvon“, ten kdo má zvonek zrovna v rukou na něj zacinká a potom předá dál.



### ➤ **Reflexe**

Při reflexi vyzveme žáky k tvorbě jakési „básničky“, která nám pomůže shrnout informace, názory i představy probíraného tématu. Na tabuli napíšeme celou básničku se zástupnými slovy (instrukcemi), podle nichž si každý vytvoří báseň vlastní.

#### Životabáseň

jméno

přídatné jméno

přídatné jméno

zařazení (kam patří)

který sní

který chce

který se bojí

jehož oblíbená barva je

který nesnáší

který miluje

Když budou všichni s vytvořením básně hotovi, požádáme žáky, aby vstali a začali se procházet po třídě. Jakmile se s někým kontaktují očima, vznikne tak spontánně na chvíli dvojice, ve které si navzájem polohlasem přečtou svoje básně.

Po chvíli se vrátí zpět na místo. Zeptáme se, zda někdo slyšel báseň, kterou by chtěl doporučit i ostatním. Pokud se takový návrh objeví, požádáme autora o přečtení.

Lekci můžeme zakončit malou meditační hrou, která probíhá opět se zavřenými očima. Představíme si nějaký zvon a k tomu i možný zvuk, jenž by mohl vydávat. Necháme ho v sobě chvíli znít. Přemýšlíme, jakou má zvuk barvu, výšku či hloubku, sílu, melodii apod. Pak se pokusíme (stále se zavřenými očima) zvuk toho našeho zvonu interpretovat. Přitom nasloucháme okolním „zvonům“ a snažíme se ten svůj s nimi sladit.

### **Analýza lekce:**

---

Tato modelová lekce se snaží využít řeči symbolů a vzbudit v žácích smysl pro jejich vnímání. Během práce je projevena snaha, aby do vnímání zvonu bylo zapojeno co nejvíce žakových smyslů. Po hmatové a sluchové stimulaci je rozvinuta vlastní evokace za pomoci metody „kostka“. Zde se žáci snaží hledět na předmět zvonu z různých úhlů pohledu a dochází tak k naplnění prvního cíle.

Při fázi uvědomění si významu je čten text vyprávějící o symbolice zvonu. Do čtení pak v konkrétních chvílích zaznívá samotný hlas zvonu, který dovoluje symbolice ožít. Během této fáze je naplňován druhý a třetí cíl.

Své poznatky i pocity mohou žáci následně vyjádřit ve fázi reflexe, kde jsou k tomu vedeni pomocí „Životabásně“. K rozvinutí emotivního vnímání a naplnění čtvrtého cíle je na závěr zařazena meditativní hra.

## **6. Závěrečná evaluace modelových lekcí**

Výše uvedenými modelovými lekcemi jsem se pokusil prezentovat aplikaci programu RWCT do náboženských témat. Při závěrečné evaluaci zde mohu konstatovat následující:

- Každá lekce je uvedena několika cíli systematicky tvořenými za pomoci hierarchie Bloomovy taxonomie.
- Koncepce každé lekce je vystavěna na základě myšlenek třífázového procesu učení EUR (v textu je jasně vyznačeno, která fáze náleží evokaci, uvědomění si významu a reflexi).
- Velký důraz byl kladen na metody aktivního učení, které jsou v lekcích vždy aplikovány ve shodě s EUR.
- Ve všech lekcích bylo strukturovaně využito čtení, psaní a diskuse, s cílem podpořit samostatné myšlení studentů.
- Důraz byl kladen také na systém kladení víceúrovňových otázek směřujících k vyšším myšlenkovým operacím.
- V jednotlivých lekcích byla též podporována spolupráce mezi studenty za pomoci různých kooperativních činností.

Můžeme tedy shrnout, že se ve výše uvedených modelových lekcích podařilo aplikovat hlavní myšlenky programu RWCT do náboženských témat. Model programu RWCT a jeho metody tak mohou být inspirací pro praxi náboženské výchovy u dětí staršího školního věku.

## ZÁVĚR

Jako učitel náboženství jsem se vždy snažil hledat takové přístupy, které povedou žáky k samostatnému myšlení i ke spolupráci, k vytváření vlastních názorů i k respektu postojů druhých a v neposlední řadě také k individuálnímu rozvoji osobnosti každého žáka - jeho znalostí, dovedností, postojů, zájmů i talentů.

Setkání s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro mne bylo velmi inspirativní; skrze něj jsem nalézal nové strategie, o které jsem se mohl při tomto svém učitelském působení i hledání pevně opřít. Z tohoto důvodu jsem také zvolil téma zabývající se aplikací tohoto programu do hodin náboženské výchovy.

Již v úvodu jsem vymezil kritické myšlení jako přirozený akt člověka, kterému je vlastní uchopit myšlenku, aby ji pozorně prozkoumal a zaujal k ní určité stanovisko. Následně jsem se tématem kritického myšlení hlouběji zabýval v konfrontaci s fenoménem náboženství obecně zároveň si kladl zásadní otázku, zda není rozvíjení myšlení kritického a náboženského ve vzájemném protikladu.

Po ujištění, že „*nikdy nemůže být opravdový rozpor mezi vírou a rozumem*“<sup>144</sup>, bylo zapotřebí definovat a blíže rozebrat pojem náboženské výchovy, jejího dějinného vývoje a také oblast metod a cílů v její pedagogické praxi.

Následující kapitola s názvem Proměna školy zaujímá v této práci zvláštní místo. Věnuje se současnému dění ve školství – reformě právě vstupující do praxe, která se nutně dotýká také výuky školního náboženství a zároveň je dle mého názoru v myšlenkové shodě s programem RWCT.

Samotný program RWCT si vyžádal obsáhlou kapitolu, v níž jsem se snažil objasnit jeho základní pilíře. Jde především o třífázový model procesu učení skládající se z evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Dále pak jsou to hlavní nástroje RWCT (čtení, psaní a diskuse), které vedou k rozvoji samostatného myšlení, kreativity i spolupráce. Ve vztahu ke kritickému myšlení

---

<sup>144</sup> *Katechismus katolické církve*, s. 159

byla rozebrána také Bloomova taxonomie kognitivních cílů programem RWCT běžně využívána.

Aby mohly být sestaveny samotné modelové lekce, věnoval jsem se v kapitole Východiska pro tvorbu lekcí stanovení obecného cíle, psychologické charakteristice cílové skupiny i kritériím pro výběr témat, metod a postupů.

Následuje nejobsáhlejší část této práce - kapitola s názvem Lekce RWCT v hodinách náboženské výchovy. Zde jsem na základě vlastních zkušeností navrhl sedm modelových lekcí, které mají za úkol prakticky představit model programu RWCT a jeho metody v praxi náboženské výchovy dětí staršího školního věku.

Touto prací jsem se pokusil přetlumočit myšlenku programu RWCT a aplikovat ji do prostředí náboženské výchovy. Chtěl jsem tak nabídnout příspěvek k oživení a znovu uchopení tohoto předmětu v kontextu s potřebami doby a okolnostmi jako je právě probíhající školská reforma.

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha: Logos, 1989
- ANDERSON, L., KRATHWOHL, D., AIRASIAN, P., CRUIKSHANK, K.,  
MAYER, R., PINTRICH, P., RATHS, J., WITTOCK, M. A. *Taxonomy for  
Learning, Teaching a Assessing of Educational Objektives*. New York:  
Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5
- BLOOM, B. *The Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David Mc Key  
Company, 1956
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.  
ISBN 80-7113-169-5
- BUBLINEC, M. *Katechetika*. Banská Bystrica: 1997. Rímskokatolicka  
Cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti dítěte a způsob výchovy*. Praha: ISV 1996.  
ISBN 80-7066-634-3.
- ČORNEJ, P. *Dějiny českých zemí*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2003.  
ISBN 80-7200-760-2
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2008.  
ISBN 978-80-7367-505-9
- HALÍK, T. *Co je bez chvění není pevné*. Praha:  
Nakladatelství lidové noviny, 2003. ISBN 80-7106-628-1
- HALÍK, T. *Vzýván i nevzýván*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2004.  
ISBN 80-7106-692-3
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.  
ISBN 80-7178-303-X
- HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004.  
ISBN 80-7178-803-1
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Kritické listy 22.  
Praha: o. s. Kritické myšlení, 2006. ISSN 1214-5823
- HAUSENBLAS, O. *Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů*.  
Kritické listy 22. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. ISSN 1214-5823

HERCIKOVÁ, P. *Křesťanská výchova dětí*. Svatý Jan pod Skalou 2001. Skriptum Vyšší odborné školy pedagogické.

JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. IBSN: 80-85931-39-7

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998 ISBN 80-247-1284-9

LINHART, J. a kolektiv. *Slovník cizích slov pro nové tisíciletí*. Litvínov: Dialog, 2003. ISBN 80-85843-61-7

MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice Cyrilometodějská, 1994

MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-901943-7-0

NOVÁKOVÁ, C. *Katechetika*. Olomouc: Nakladatelství Cyrilometodějské, 1991

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. IBSN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006 ISBN 80-7178-944-5

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-170-3

SVOBODOVÁ, Z. *Nelhostejnost*. Příbram: Malveren, 2005. ISBN 80-86702-07-3

TOMKOVÁ, A. *Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy*. Kritické listy 18. Praha: o. s. Kritické myšlení 2005. ISSN 1214-5823

ZULEHNER, P. *Církev přístřeší duše*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-158-4

*Bílá kniha; . Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. MŠMT*  
Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8

*Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Praha: Zvon, 1991. ISBN 80-7113-009-5.

*Dokumenty 2. vatikánského koncilu*. Praha: Zvon, 1995. ISBN 80-7113-089-3.

*Katechismus katolické církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-488-1

*Když se řekne škola. Informace pro rodiče dětí, žákyň a žáků mateřských a základních škol.* MŠMT. Praha: Katous, 2007. ISBN 80-86247-79-1

*Kodex kanonického práva.* Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-082-6

*Malá ilustrovaná encyklopedie.* Kolektiv autorů. Praha: Encyklopedický dům, 1999. ISBN 80-86044-12-2

*Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve.* Praha: Česká biskupská konference, 2004

*Sborník - Katecheze, realita a vize.* České Budějovice: Nakladatelství Tomáš Halama, 2007. ISBN 978-80-87082-01-0

*Školní vzdělávací program krok za krokem.* Praha: Verlag Dashofer 2007 ISBN 80-86897-00-1

*Učení je skryté bohatství.* Zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělání pro 21. století". Praha: PF UK Ústav výzkumu a rozvoje školství 1997

*Všeobecné direktorium pro katechezi.* Praha: Česká biskupská konference, 1998. ISBN 80-85405-02-4

#### Interní příručky programu RWCT

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Kritické myšlení napříč osnovami.* Praha, 1997. Studijní materiál k programu Read and writing for ctitical thinking.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení.* Praha, 1997. Studijní materiál k programu Read and writing for ctitical thinking.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Co je kritické myšlení.* Praha, 2007. Studijní materiál k programu Read and writing for ctitical thinking.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení.* Praha, 2007. Studijní materiál k programu Read and writing for ctitical thinking.



STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha, 2007. Studijní materiál k programu Read and writing for critical thinking.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha, 2007. Studijní materiál k programu Read and writing for critical thinking.

#### Internetové stránky

*Kdo jsme*. Informace o programu RWCT. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW:<[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_strucne.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php)>

*Kdo jsme*. Podrobné informace o programu RWCT. [online]. 10. 03. 2007.

Dostupné z WWW:< [http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)>

*Kursy*. Informace o kursech programu RWCT. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW:< [www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=kursy](http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=kursy) >

*Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*. Kongregace pro katolickou výchovu: 1994 [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW:

[www.biskupstvi.cz/kc/soubory/Legislativa/Naboz\\_rozmer\\_vychovy\\_v\\_ks.doc](http://www.biskupstvi.cz/kc/soubory/Legislativa/Naboz_rozmer_vychovy_v_ks.doc) -

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 10. 01. 2008.

Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf)

*Všeobecná deklarace lidských práv*. [online]. 10. 03. 2007. Dostupné z WWW:

[http://juristic.zcu.cz/dostal/docs/udhr\\_cz.htm](http://juristic.zcu.cz/dostal/docs/udhr_cz.htm)

## **PŘÍLOHY**

### **Texty k jednotlivým lekcím**

## Informace o Bibli

**S**lovo „bible“ pochází ze středověkého latinského „biblia“. Původ tohoto slova nalezneme v řeckém výrazu „ta biblia“ neboli „knihy“. Celkem výstižný název pro dílo, jehož jednotlivé spisy pocházejí z období asi od roku 1000 př. Kr. (tj. před Kristem – což znamená totéž co „před naším letopočtem“). Protože se ale toto vydání 21. STOLETÍ EXTRA celé týká bible, považujeme za vhodnější používat mezinárodně zažité označení před Kristem a po Kristu – pozn. red.) do roku přibližně 100 po Kr.

### Starý zákon

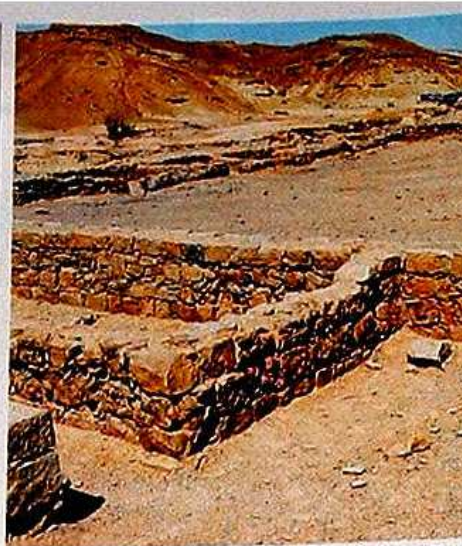
neboli Hebrejská bible je asi 4x rozsáhlejší než pozdější Nový zákon. Ačkoli jednotlivé součásti

FOTO: WIKIMEDIA



» Část svitku s textem Izajáša – patří k tzv. svitkům od Mrtvého moře, jež jejich nálezy v roce 1947 sonzaci

Starého zákona vznikaly v průběhu dlouhých tisíciletí, až do konce 1. st. po Kr. se jeho hlavní obsah předával v různých podobách (ústně i písemně na kůži a na papyrových svitcích) – neexistoval souhrnný text. Až po pádu Jeruzaléma v roce 70 po Kr. se objevila jediná textová tradice, která byla přijata jako oficiální Hebrejská bible. Většina knih Starého zákona byla napsána v hebrejštině, několik kapitol vzniklo v aramejštině. V podobě, v jaké existuje dnes, je známa jako masoretický text. Sestavili jej učení písarů – masoretové – kolem roku 900 po Kr. Jejich dílo postupně nahradilo jiné podoby textu, a tak pocházejí nejstarší rukopisy úplně Hebrejské bible až z desátého století. Tomu úplně



» Biblická krajina, tedy místa, kde se odehrával zákon, se od dnešního Izraele dost lišila. Při značné míře starověký Izrael pokrývaly.



nejstaršímu hebrejskému textu se říká Leningradský kodex, pochází z roku 1008 po Kr. a nachází se v knihovně v Sankt Petěrburgu.

První a nejstarší části Starého zákona vznikaly už kolem roku 1000 př. Kr., nejmladší texty byly sepsány v posledních staletích před přelomem letopočtu. Knihy a texty Starého zákona, jak je známe dnes, po sobě nenásledují podle doby svého vzniku. První stránka byla například napsána v 6. století př. Kr., následující stránky o čtyři století dříve. Původní rukopisy se ne-

dochovaly, k dispozici tak jsou jen nejrůznější opisy a překlady. Nejstarší opisy Starého zákona byly nalezeny v roce 1947 v Kumránu na břehu Mrtvého moře a způsobily tehdy malou revoluci mezi biblisty. Nejranějším překladem je pak řecká Septuaginta. Překlad Septuaginty z hebrejštiny do řečtiny byl vytvořen mezi lety 250–150 př. Kr. a podle vyprávění zvaného Aristéův dopis jej pořídilo 72 rabinů z Jeruzaléma za dvaasedmdesát dní. Název „Septuaginta“ (v řečtině toto slovo znamená sedmdesát) prý

vznikl zaokrouhlením počtu překladatelů. To pochopitelně dnes už ověřit nelze, jisté však je, že tak učinili na žádost egyptského krále Ptolemaia II. Překlad měl sloužit především potřebám řecky hovořící židovské komunity v egyptské Alexandrii.

Starý zákon je vlastně záznamem historie lidstva od stvoření světa početně poměrně slabého národa Hebrejů, později nazývaných Izraelité nebo Židé. Cílem autorů bible ovšem nebylo vytvořit dějepisný traktát, takže i když Starý zákon vypráví dějiny Židů od roku 1800 př. Kr. do roku 50 př. Kr., nelze pouze z bible usoudit, co se skutečně stalo. Jinak řečeno, některé příběhy z bible mohou mít reálné historické pozadí, ovšem díky mnoha úpravám během dlouhé-

ho tradování Starého zákona doznaly takových změn, že je pro badatele nesmírně obtížné dobrat se původní události. Jiné příběhy jsou pouze legendami a folklórem, další mají původ v ještě starších mýtech okolních národů. Starý zákon je především náboženským textem, zachycujícím vztah mezi Bohem a Izraelity, a jako takový je základním kamenem judaismu. Nakonec kromě vyprávění obsahuje také zákony, básně, modlitby, proroctví a poučení.

Nejvýznamnější částí Starého zákona je prvních pět knih Hebrejské bible – tóra čili Pentateuch (pět knih Mojžíšových). Tóra je souvislým



### Nový zákon

Spisy Nového zákona byly pravděpodobně vytvořeny v rozmezí jednoho století – toho, které následovalo po Kristově narození. Narození, život a smrt Ježíše Krista jsou také nejvýznamnějšími událostmi Nového zákona a byla na nich založena křesťanská víra. Originály textů se stejně jako v případě Starého zákona nedochovaly, je však k dispozici velký počet jejich opisů – více než 5000 rukopisů z doby od sklonku 2. století až do 13. století. Nový zákon byl napsán v řečtině, která byla v době přelomu letopočtu „dorozumívací“ řečí v rámci celé Římské říše. Do latiny byl Nový zákon přeložen až ve 2. století.

Nejstarší rukopisný zlomek pochází z roku 125, jde o řecký papyrus nesoucí fragment Janova evangelia a byl nalezen v Egyptě. Mimo jiné to dokazuje, jak rychle se křesťanství šířilo. Od doby, kdy tuto víru přijal ve 4. století Konstantin, byly texty přepisovány na velum (velím), což je trvanlivý materiál z ovčí nebo telecí kůže, a na pergamen. Nejstarší rukopisy obsahující celý Nový zákon pocházejí právě z této doby – jde především o Sinajský kodex (Codex Sinaiticus), objevený v klášteře sv. Kateřiny na hoře Sinaji. Uložen je v londýnském Britském muzeu.

Nový zákon obsahuje 27 částí neboli knih. Čtyři evangelia – Matoušovo, Markovo, Lukášovo a Janovo – popisují život a učení Ježíše Krista a vznikla pravděpodobně mezi roky 70–100. Následují Skutky apoštolů, celá řada dopisů církevním obcím a kniha Zjevení. <<

(21. STPLETÍ – revue objevů, vědy techniky a lidí. Podzim/2008)

### **Královna Ester**

*Léta třetího kralování svého perský král Achašveroš, jenž panoval od Indie až k mouřenínské zemi nad sto dvaceti a sedmi krajinami a sídlil toho času v Súsách, uspořádal všechněm svým knížatům a dvořanům velké hody, na nichž po sto a osmdesát dnů ukazoval všechno své bohatství, slávu, čest a nádheru.*

*Dle Achašverova rozkazu bylo do Sús shromažďováno mnoho panen a byla do královského domu vzata také Ester, schovanka žida Mordechaje. Král z ní byl unesen a Ester se stala královnou. Na radu Mordechajovu však králi neprozradila svůj původ ani vztah k Mordechajovi.*

PAUZA-----

*Jednou Mordechaj náhodou vyslechl rozhovor dvou mužů, kteří chtěli krále zabít. Vzkázal to proto Ester, která krále varovala. Posléze mu prozradila, že jí to řekl Mordechaj. Po čase se stal královým prvním ministrem Hamán, který pocházel z rodu Amálekova, starého nepřítele Izraele. Nenáviděl Mordechaje, který se mu odmítal klanět a vzývat ho jako boha, jak činili ostatní. Hamán tedy začal Židy u krále hanit a po čase ho přemluvil k tomu, že tuto nepoddajnou skupinu zlikviduje. Ten k tomu nakonec dal souhlas.*

PAUZA-----

*Aby Hamán zjistil nejvhodnější datum pro vyvraždění židů, metal los prostřednictvím kterého mu měl být zjeven správný den pro provedení jeho plánu. Mordechaj se to dozvěděl a vydal se varovat Ester, že Židům hrozí záhuba. Mordechaj se oděl do žíněného roucha, na hlavu si vysypal popel a vydal se do královského zámku. Přes Esterina sluhu jí vyložil, co se dozvěděl. Ester vzkázala Mordechajovi, aby svolal všechny židy žijící v Šúšanu a aby se za ní tři dny postili. Ona sama se také se svými služebníky postila. Po třetím dnu se v královském rouchu vydala za králem. Král Ester přijal, ačkoli předtím vydal rozkaz, že pod hrozbou trestu smrti nechce být rušen. Achašveroš se jí zeptal, co by si přála.*

PAUZA-----

*Odvětila, že hostinu, kde by byla ona, král a Hamán. Na večeri se hodovalo a král se jí opět zeptal, co by si přála. Na to odpověděla, že ještě jednu takovou večeri ve stejném složení.*

*Hamán stále nemohl zapomenout na Mordechajovu troufalost a jeho žena Zereš mu pak navrhla, ať postaví kůl, na kterém by Mordochaje pověsili. Toho večera král nemohl spát. Četl si proto v Knize letopisů památných událostí a pozastavil se u dvou dvořanů, kteří se pokusili vztáhnout ruku na krále. Služebných se posléze optal, jak se odvděčili Mordechajovi a oni odpověděli, že nijak. V tom přišel Hamán, který původně chtěl po králi, aby nechal Mordochaje zabít. Král se ho namísto toho zeptal, co by udělal člověku, kterého si král nanejvýš váží a ctí ho. Hamán, domnívaje se, že král mluví o něm, odvětil, že takového člověka by oblékl do královského roucha, posadil na královského koně,*

*roucho a kůň budou odevzdány do rukou velmožů, kteří onoho muže obléknou a provedou po městském prostranství.*

*PAUZA-----*

*Po tomto král oznámil Hamánovi, aby toto tedy prokázal Mordechajovi, následkem čehož Hamán začal Mordechaje nenávidět ještě více.*

*Při druhé hostině se Ester přimluvila za svůj lid. Požádala krále, aby byl věnován život jí a jejímu lidu, který má být vyvražděn a vyhuben. Král se otázal, kdo je ten ničema, který chtěl něco takového provést. Na to Ester odpověděla, že to je Hamán. Král rozhořčen vyšel do zahrad u paláce. Hamán se pokusil královnu odprosit a padl při tom na pohovku, kde seděla královna.*

*PAUZA-----*

*Když to král uviděl, nechal Hamána pověsit na kůl, který měl Hamán připraven pro Mordechaje.*

*Toho dne dal král židům možnost obrany proti nepřátelům. Mordechaj napsal královým jménem dopis všem místodržícím a správcům krajin. Tímto dopisem dal král právo všem židům, aby se shromáždili a postavili se na obranu svých životů. Opis tohoto dopisu byl vydán jako zákon všude ve všech krajinách a byl zveřejněn všem národům, aby byli přichystáni vykonat pomstu nad nepřáteli. Dvanáctého dne měsíce Adaru se židé zmocnili těch, kdo je nenáviděli. Židé se shromáždili ve svých městech a všech krajinách krále Achašveroše a pobili všechny, kteří je chtěli vyhubit.*

*(Podle: OLBRACHT, I. Čtení z Biblí kralické, s. 214-224)*

**Žalm 102**

*Hospodine, vyslyš mou modlitbu,  
kéž k tobě pronikne moje volání!  
Neukrývej přede mnou tvář v den soužení mého,  
nakloň ke mně ucho,  
v den, kdy volám, pospěš, odpověz mi!*

*Mé dny se v dým obracejí,  
mé kosti jsou rozpálené jak ohniště.  
Jak zlomená bylina schne moje srdce,  
i svůj chléb jíst zapomínám;  
od samého naříkání jsem vyzáblý na kost.  
Podobám se pelikánu v poušti,  
jsem jak sova v rozvalinách,  
probdím celé noci, jsem jak ptáče,  
jež na střeše osamělo.  
Celé dny mě moji nepřátelé tupí,  
klnou mi a za potřeštěnce mě mají,  
popel jím jak chleba, nápoj slzami si ředím  
pro tvůj hrozný hněv a pro tvé rozlíčení;  
tys mě vyzvedl a srazil.  
Mé dny jsou jak stín, který se prodlužuje,  
usychám jako bylina.*

*Ty však, Hospodine, ty zůstáváš věčně,  
budeš připomínán ve všech pokoleních.  
Ty povstaneš, slituješ se nad Sijónem,  
je čas smilovat se nad ním, nastala ta chvíle!  
Vždyť tvým služebníkům je v něm milý každý kámen  
a nad jeho sutinami je přepadá lítost.  
A budou se bát Hospodinova jména pronárody,  
tvé slávy všichni králové země,  
protože Hospodin vybuduje Sijón, ukáže se ve své slávě  
a k modlitbě bezmocných se skloní,  
jejich modlitbami nepohrdne,  
Pro budoucí pokolení je to psáno,  
aby lid, jenž bude stvořen, chválil Hospodina,  
že pohleděl ze svých svatých výšin,  
že Hospodin shlédl z nebe na zem,  
vyslyšel sténání vězňů, osvobodil syny smrti,  
aby na Sijónu vyprávěli o Hospodinově jménu,  
aby v Jeruzalémě šířili jeho chválu,  
až se tam shromáždí v jedno  
národy a království a budou sloužit Hospodinu.*

*Na té cestě pokořil mou sílu  
a moje dny zkrátil.  
Pravím: Bože můj, uprostřed mých dnů mě odtud neber!  
Z pokolení do pokolení půjdou tvá léta.  
Dávno jsi založil zemi,  
i nebesa jsou dílo tvých rukou.  
Ta zaniknou, a ty budeš trvat,  
všechno zvetší jako roucho,  
vyměníš je jako šat a vše se změní.  
Ale ty jsi stále týž a bez konce jsou tvoje léta.  
Budou zde přebývat synové tvých služebníků,  
jejich potomstvo bude před tebou stát pevně.*

*(Žalm 102. Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona)*



### ***Ikona Vzkříšení - Sestoupení do pekel***

*Ikona Vzkříšení (Sestoupení do pekel) pochází z chrámu Zesnutí Bohorodičky z Volotovo blízko Novgorodu. Od konce 14. století a především ve století 15. bylo v ruském a byzantském umění ikonou Sestoupení do pekel zdůrazňováno božské světlo vyzařující ze Spasitele, proměňující ty, kdo chřadnou v podsvětí. Ikona nechce být popisem historické události, ale hlásat poselství o konečném vítězství nad smrtí skrze Kristovo vzkříšení.*

*Kristus - Zlatobílý Spasitelův oděv je jasný a zářivý, jako znamení vítězství světla nad temnotami a symbol Kristova božství. Jeho postava je plná života, tvář barvy rozžhaveného železa září nadzemským jasem. Kristus se sklání k lidem, snižuje se k nim až do podsvětí, což je znázorněno nařasením oděvu naznačujícím pohyb směrem dolů. Vítěz nad smrtí bere za ruku Adama, to je lidstvo, pozvedá jej a dává mu pravý smysl života. Totéž činí Evě, Matce živých, nacházející se po jeho levici. Je to setkání prvního Adama s novým Adamem. Nový Adam navrácí Adamovi prvnímu podobnost s Bohem. „Jako vešla do světa smrt skrze člověka, tak i zmrtvýchvstání: jako v Adamovi všichni umírají, tak v Kristu všichni dojdou života“ (1Kor 15, 21-22).*

*Kristus je ozbrojen vítězným křížem – zdůraznění spásonosné pravdy. Boží Syn prstem pravé nohy rozšlapává a ničí peklo. Vlající lem Kristova oděvu připomíná plamen ohně. Kristova postava s úzkými rameny nevyvolává dojem velké fyzické síly. Avšak z uspořádání ikony a jejích barev jasně vycitujeme nesmírnou sílu Spasitelovu, ničící moci temna. Tato Kristova síla není silou tělesnou; jeho síla je božská.*

*Svatozář obklopující celou postavu Vzkříšeného se nazývá mandorla (mandle). Křesťanští umělci ji dávají výhradně Božímu Synu, „jedinému pravému Slunci“. Azurová modř vnějšího kruhu mandorle připomíná barvu nebe a je v kontrastu s temnou barvou pekelné propasti.*

*Propast - Propast je v ruských ikonách jednoznačným obrazem podsvětí. V této ikoně je mu dán malý prostor. Už nevyžaduje pozornost, je již pošlapáno a zničeno. Nad černou propastí u Spasitelových nohou leží rozražená vrata, která držela v zajetí lidstvo ponořené do temnot. Křídla dveří leží jedno přes druhé ve tvaru kříže. Náradí, rozbité závory, zkroucené hřebíky a bodáky i dveřní západky jsou rozmontované a poházené tak trochu všude na znamení, že smrt je navždy zničena: „Vyvedl je z temnot šeré smrti, sám zpřetrhal jejich pouta. Ať vzdají Hospodinu chválu za milosrdenství a za divy, jež pro lidi koná: rozrazil bronzová vrata, železné závory rozbil“ (Žalm 107, 15-16, srov. Iz 45, 2).*

*Postavy kolem Krista - Po Kristově boku jsou zobrazeni spravedliví, které přišel Kristus vysvobodit z podsvětí. Na levé straně je Adam, David a Šalomoun, prorok Daniel s čapkou z babylónského zajetí a Jan Křtitel, ukazující na Božího Beránka. Napravo pak Eva, jejíž ruce jsou zahalené, protože utrhla zakázané ovoce, dále pak Mojžíš s deskami Zákona, Abrahám, Izaiáš, mladík Ábel a další*

*spravedliví. Jsou to ti, kdo uvěřili v Boží příslib spásy a s vírou ji očekávali. Tyto postavy jsou zobrazené v postoji plném života, diskutují spolu o tom, co se děje, v jejich tvářích jsou zřejmé odlesky nebeského světla vycházejícího z Krista. V tichu Bílé soboty je země dosud plná bolesti, avšak v podsvětí jsou již Velikonoce.*

*Krajina - Krajina na obraze vypovídá o vzrušení, které zavládlo celou přírodou. Hory se prudce zvedají a vypadají jako by se pohybovaly, nakláněly. Vyjadřují nedočkavost celého tvorstva po Vzkříšení. Zároveň je tak znázorněn okamžik Kristovy smrti, v němž se otřásla země a skály se rozpukly (srov. Mt 27, 51). Skály jsou ozařovány zlatým světlem tvořícím podklad ikony. Sestoupení do pekel se jeví jako uragán ničící podsvětí. Jako bychom cítili sílu, vycházející z Krále slávy, pronikající všechno kolem.*

*Boží láska vydala svůj život při hledání ztracené ovečky; sestoupila až do hlubin podsvětí, aby vytrhla lidi z otroctví hříchu a smrti a uvedla lidstvo na svatební hostinu, do ráje. Svou smrtí Kristus porazil naši smrt. Tím, že dobrovolně zmařil svůj život, nám život získal.*

*„Probud' se, kdo spíš, vstaň z mrtvých a zazáří ti Kristus “ (Ef 5, 14).*

*(STRANÍKOVÁ, K. M. Ikona Vzkříšení - Sestoupení do pekel.)*

### **Tři králové**

*Svátek Zjevení Páně, lidově zvaný sv. tří králů, je svým obsahem téměř totožný se svátkem Narození Páně. V obou jde o to, že se Bůh zjevuje jako člověk, dokonce jako právě narozené dítě. K tomuto dítěti nejprve přiběhnou prostí pastýři, kteří slyší jásající anděly ohlašující slávu Boží na výsostech a dobrou vůli a pokoj lidem na Zemi. Ti přijdou pohnutí vnitřním puzením, které vychází z jejich srdce. Jdou za tím, kdo je jako oni, kdo patří do Izraele. K témuž dítěti o něco málo později dorazí i králové-mudrci, kteří z pohybu a postavení hvězd neomylně vyčtou, že se narodí velký král, a to v Izraeli. Jsou to cizinci a jinověrci. Je úsměvné, jak tito mužové vědy, moderně řečeno intelektuálové, kteří se dobrali poznání o narození krále králů složitými výpočty a věděli o něm dříve, než k narození došlo, přijdou pozdě. Prostí pastýři jsou už zase zpátky u svých stád, když do Betléma vstupují učenci. Je tu skryto jakési ponaučení. Cesta rozumu může vést ke spásnému setkání s Bohem, ale je složitá a dlouhá, protože vede všemi možnými oklikami pochyb. Cesta srdce je daleko přímější, ale vyžaduje, aby srdce bylo citlivé a vnímavé. V druhém svátku se tedy Kristus zjevuje pohanům a v postavách svatých králů je zosobněno přijetí Krista za krále všech.*

*Tento svátek zjevení mohli bychom z hlediska lidstva chápat jako svátek přijetí nebo uznání Krista. Scéna klanění králů přinášejících dary připomíná holdování velmožů a králů vasalských zemí nově korunovanému králi. V linii tohoto uznání Kristovy vlády stojí dodnes to, že v tento den znamenáme dveře svých domů a domovů trojím křížkem a písmeny C, M a B. Tímto znamením se totiž přihlašujeme k obnovenému království Božímu a vymezujeme prostor, v němž uprostřed rozlámaného, zlého a hříchem opanovaného světa chtějí křesťané žít plně podle řádu a zákona Božího. Tato znamení tedy vymezují prostor pravdy a spravedlnosti. Jsou ovšem i znaky žehnání, které mají ostrůvky Kristova království hájit před náporom nepřítelů. Tři známé litery nejsou začáteční písmena jmen králů: Kašpar, Melichar, Balthasar. Je to sice starobylý, přece však pozdní výmysl. Tři litery jsou zkratkou požehnání, které znamená Pán (řecky Kyrios) či Kristus (Christos) obydlí (latinsky mansionem) ať žehná (benedicet). Jak se stalo, že prvou literou je C, není dost jasné. Může to být odsunutím h z písmene ch, může to být latinský přepis řeckého k. Mnoho na tom nezáleží. Tato zkratka znamená Pán žehnej tomuto domu.*

*Hluboký smysl svátku zjevení Páně přibližují nám obrazy gotických malířů. Je jich mnoho, jsou možná nejčastějším vánočním malířským tématem. Známe je z mnoha reprodukcí, které se používají na vánočních gratulacích. Ne vždy je to, co bude dále popsáno, přesně stejné, ale základní smysl zůstává, ač podán v mnoha variantách. Pro tento výklad přidržíme se na symboly bohatého, krásného, ale dobře čitelného obrazu z oltářního cyklu Mistra Vyšebrodského.*

*Na jeho desce vidíme Ježíška sedět na klíně Mariině. Ta oblečena jako královna sama sedí na trůně. Maria, lidská dcera reprezentuje zde zemi a celé stvoření. Kristus na jejím klíně je králem všeho stvořeného. V horní části obrazu*

*jsou ovšem vidět andělé, služebníci Boží, kteří vedou krále a vlastně je ke Kristu uvádějí. Králi země slouží andělé, což jasně ukazuje, že je to Bůh, nebeský král.*

*Postavy králů mají celou řadu významů. Předně znamenají tři fáze lidského života. Jeden je mladý, druhý je zralý muž, třetí je stařec. Říká se tím, že Kristus je Pánem každého života od počátku do konce. Králové jsou však i vladaři všeho pozemského času. Mladý král je králem budoucnosti. Na našem obraze je oblečen do zeleného roucha naděje. Překvapivé je, že králem přítomnosti je král stařec. Ten na obrazech zpravidla klečí u Ježíška a něco koná.*

*Na našem obraze jednak líbá ručku dítěte, jednak mu podává dar zlata. Králem přítomnosti, tohoto právě probíhajícího děje, je král stařec proto, že jsoucí okamžik brzo přejde do velikého prostoru minulosti. Právě tak jako stařec upadne do spánku smrti. Zralý muž, který stojí trochu nakloněn nad ním, je pak králem minulosti. Nedejme se zmást tím, že se jeví oproti starci velmi mladě. Zralost a plnost žití přichází v gotické představě teprve v hodině smrti. Smrt také zastavuje čas života, takže v této plnosti uzrání již navždy zůstaneme. Dalo by se říci, že každý v plné síle své osobnosti. Tento král je králem snědé, až i černé tváře. To ovšem není způsobeno sluncem, jak zpívá sazemi umouněný chlapec při tříkrálové koledě. Je to způsobeno stínem smrti, který leží nad minulostí. Tvář jejího krále je ve stínu. V tomto smyslu ukazují králové, že Kristus je Pánem veškerého času, je králem věčně.*

*Také dary, které králové přinášejí, mají symbolický význam. Jsou to substance v té době všech známých skupenství. Zlato zastupuje jako dokonalý kov všechno, co je skupenství pevného. Kadidlo zastupuje vše, co je skupenství plynného, a kapaliny zastupuje myrrha. Tu přináší král s temnou tváří, neboť to byla mast užívaná při pohřbech. Není nic a nikdo, co by se vymykalo z Kristovy Boží suverenity.*

*(Z knihy: PIÍHA, P. Vánoce, s 54)*

**Velké vyznání víry církve**

Věřím v jednoho Boha,  
Otce všemohoucího,  
Stvořitele nebe i země,  
všeho viditelného i neviditelného.  
Věřím v jednoho Pána Ježíše Krista,  
jednorozeného Syna Božího,  
který se zrodil z Otce přede všemi věky:  
Bůh z Boha, Světlo ze Světla,  
pravý Bůh z pravého Boha,  
zrozený, nestvořený,  
jedné podstaty s Otcem:  
skrze něho všechno je stvořeno.  
On pro nás lidi a pro naši spásu  
sestoupil z nebe.  
Skrze Ducha svatého  
přijal tělo z Marie Panny  
a stal se člověkem.  
Byl za nás ukřižován,  
za dnů Pontia Piláta  
byl umučen a pohřben.  
Třetího dne vstal z mrtvých podle Písma.  
Vstoupil do nebe, sedí po pravici Otce.  
A znovu přijde, ve slávě, soudit živé i mrtvé  
a jeho království bude bez konce.  
Věřím v Ducha svatého,  
Pána a dárce života,  
který z Otce i Syna vychází,  
s Otcem i Synem  
je zároveň uctíván a oslavován  
a mluvil ústy proroků.  
Věřím v jednu svatou, všeobecnou, apoštolskou církev.  
Vyznávám jeden křest na odpuštění hříchů.  
Očekávám vzkříšení mrtvých  
a život budoucího věku.  
Amen.

(Kancionál s.57)

### Zvony

*Vnitřek chrámového prostoru mluví o Bohu. Náleží Pánu, je zcela naplněn svatou Přítomností. Vždyť je to dům Boží, oddělený od světa, uzavřený stěnami a klenbami. Tento prostor stojí obrácen dovnitř, do skrytu. Mluví o Božím tajemství.*

*A vnější prostor? Ta velká dálka nad rovinami, která se táhne do nekonečna na všechny strany? Dálka na výšinách, napjatá do nekonečné výšky? Dálka v údolích spočívající v hloubce, obklopená horami? Což ta není spojena se svatyní?*

*O zajisté, je s ní spojena! Z domu Božího vyrůstá věž do volného vzduchu a takřka jej zabírá pro Boha. Ve věži na stolici visí zvony; jsou z těžkého kovu. Houpají se na hřídeli a jejich celé jasně ztvárněné tělo se houpá a vysílá zvuk za zvukem ven do dálky. Vlny libozvuku; jasné a rychlé, nebo těžké a plné, nebo hluboké a zvolna dunící. Proudí ven, zaplavují dálku a plní ji zvěstí svatyně.*

*Poselství dálky; poselství o Bohu bez mezí a konce; poselství touhy a nekonečného naplnění.*

*Volají člověka touhy, jehož srdce je otevřeno té veliké dálce.*

*Ano, slyšíme-li zvony, pak cítíme tu dálku! Když se z věže rozléhají do roviny, na všechny strany ven do nekonečna, pak táhne touha spolu do dálky, až si jednou uvědomí, že naplnění není na modře se ztrácejícím okraji rovin, nýbrž uvnitř.*

*Když z kostela na kopci splývají zvuky zvonů do údolí, anebo vystupují do modré výše, tu se hrud' uvolňuje a cítí, že je mnohem širší, než si byla kdy vědoma.*

*A nebo zvuky zvonů přicházejí v lese z dálky, šerícím se zeleným tichem, nevíš odkud, z dálky, z dálky - ó, co se tu všechno probouzí! Dávno zapomenuté věci se vynořují, že člověk stojí a naslouchá a rozpomíná se: „Co to jen je?...co?“.*

*Tu člověk pociťuje dálku. Zdá se, jakoby se duše rozprostírala, jakoby se vykláněla tam na druhou stranu, jakoby odpovídal na daleké volání nekonečnosti.*

*„Svět je tak široký“ – mluví zvony. „Tak plný touhy...Bůh volá...jedině v něm je pokoj...“*

*Ó, Pane, širší nežli svět je má duše. Hlubší než všechna údolí je její žádost. A její touha je bolestnější nežli v dálce ztracený zvuk zvonu.*

*(Guardini, R. O posvátných znameních, s. 48.)*

## ABSTRAKT

ŠIRŮČEK, L. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v hodinách náboženství na 2. stupni ZŠ. České Budějovice 2008.* Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra Pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčová slova:** náboženství, náboženská výchova, RWCT, čtením a psaním ke kritickému myšlení, kritickému myšlení, katecheze

Práce se zabývá pedagogickým programem RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho aplikací v hodinách náboženské výchovy. Teoretická část zkoumá možnosti kritického uvažování v náboženství, ohlíží se za vývojem náboženské výchovy a katecheze a rozebírá samotný program RWCT v kontextu s právě probíhající reformou školství. Praktická část se věnuje výstavbě konkrétních lekcí náboženské výchovy podle modelu RWCT.

## **ABSTRACT**

Reading and Writing for Critical Thinking in Religious Education.

**Key words:** Religio, Religious Education, RWCT, Reading and Writing for Critical Thinking, Catechism

The study deals with the RWCT pedagogical program - Reading and Writing for Critical Thinking and its application in the lessons of Religious Education. The theoretical part seeks to examine possibilities of critical thinking in the Religion, looks at the development of Religious Education and the Catechism and analyses the RWCT program in the context of currently on-going school reform. The practical part is dedicated to the structure of concrete Religious Education lessons based on the RWCT model.