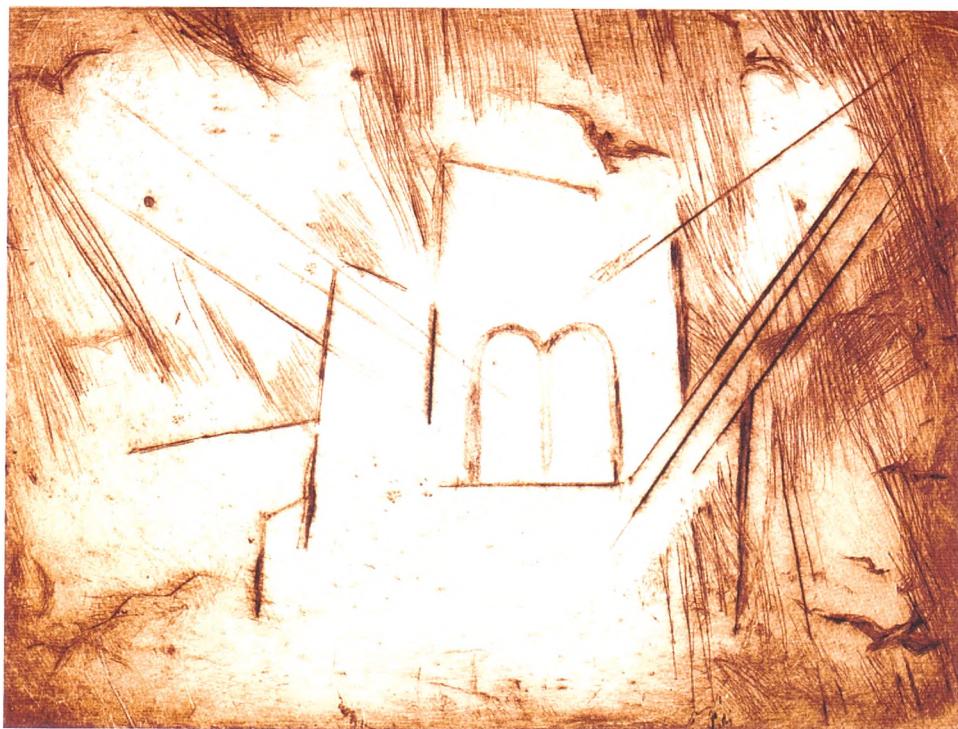


Prakticko - teologické aspekty mezilidské komunikace



**Ján Liguš, Noemi Bravená, Ludvík Dřímal,
Pavel Kolář, Alena Špačková, Jakub Pivarč,
Jiří Flam**

Ján Liguš, Noemi Bravená, Ludvík Dřímal, Pavel Kolář,
Alena Špačková, Jakub Pivarč, Jiří Flam

PRAKTICKO-TEOLOGICKÉ ASPEKTY MEZILIDSKÉ KOMUNIKACE

FLAVIA VIERA

2019

Recenzovali:
prof. ThDr. Pavel Procházka, Ph.D.,
prof. dr. Josef Dolista, Th.D., Ph.D.

Copyright © Ján Liguš, Noemi Bravená, Ludvík Dřimal, Pavel Kolar,
Alena Špačková, Jakub Pivarč, Jiří Flam

Tato monografie byla podpořena granty Univerzity Karlovy:
PRVOUK Q01 Teologie jako způsob interpretace historie, tradic a současné společnosti
GAUK č. 242213 Prekoncepce a miskoncepce vybraných sociálně patologických jevů u žáků základ-
ních škol a darem Presbyterní církve, stát Pennsylvanie. USA

Autorkou obrazu na obálce publikace je Eva Pospíšil Hanušová

Flavia Viera, Sokolov, 2019

ISBN 978-80-904954-4-9

Anotace

Uvedená Monografie sleduje dva hlavní cíle mezilidské komunikace. V první části explikuje odborně komunikační pojmy, oblasti, modely, kontexty, struktury a typy, teologicko-biblické předpoklady včetně fenoménů současné krize řeči. Obsah druhé hlavní části se zaměřuje k praktickému využití psychosociálních komunikačních vědomostí v mezilidském soužití, v pedagogicko-didaktické, katechetické, právní činnosti včetně duchovenské služby.

Annotation

This Monograph follows two main goals of interpersonal communication. In the first part, it expresses the communication terms, areas, models, contexts, structures and types, as well as the theological and biblical assumptions including the phenomena of the contemporary speech crisis. The content of the second part focuses on the practical use of psychosocial communication knowledge in interpersonal coexistence, pedagogical-didactic, catechetical, legal activities including spiritual ministry.

Klíčová slova

Mezilidská komunikace, základy, oblasti, modely, formální struktury, interdisciplinární charakter, biblicko-teologické předpoklady, plasticita mluvy, lidská řeč a děti, veřejný projev, pravda, polopravda, lež, katechetika, náboženská pedagogika, liturgika a právo.

Keywords

Interpersonal communication, foundations, areas, models, formal structures, interdisciplinary character, biblical-theological assumptions, speech plasticity, human speech and children, public speech, truth, half truth, catechesis, religious pedagogy, liturgy and law.

Obsah

0. Úvod	11
I. Uvedení do teologické teorie komunikace	13
1. Mezilidská komunikace, pojem, etymologie a definice	15
2. Podpůrné disciplíny komunikace	21
3. Oblasti a kontexty komunikace	25
4. Komunikační modely	29
5. Formální struktury mezilidské komunikace	33
6. Typy mezilidské komunikace	37
7. Recepce komunikace v teologii	53
8. Teologické základy komunikace	59
9. Biblicko-antropologické základy komunikace	67
10. Některé funkce biblické řeči	71
11. Multisémiotické dimenze lidské řeči	75
12. Fenomény současné krize lidské řeči	81
II. Komunikace v praxi	87
13. Komunikační roviny	89
14. Psychosociální aspekty komunikace	97
15. Architektonika veřejného projevu	103
16. Plasticita mluvy při interpretaci biblického textu	113
17. Komunikace biblické zvěsti	119
18. Pravda, polopravda a lež v komunikaci	125
19. Ježíšova komunikace s lidmi – inspirace pro zdařilou komunikaci v katechezi	143
20. Lidská řeč - její pochopení a interpretace dítětem	149
21. Právo jako komunikační prostředek	159
22. Liturgie a komunikace	163
Seznam použité literatury	175
Jmenný rejstřík	181
Résumé	185

20. Lidská řeč - její pochopení a interpretace dítětem

Dítě je každodenně závislé na porozumění a interpretaci lidské řeči. Komunikační procesy jsou součástí každé přímé i nepřímé edukace, nevyjímaje náboženské vzdělávání dětí. Příjemce je specifický, pro mnohé nerozvinutý a jeho komunikační schopnosti jsou omezené – vývojově, mentálně nebo informačně. Dekódování, filtrování a porozumění zprávy ze strany příjemce je složitým fenoménem pro každou věkovou skupinu. V této části se proto zaměříme na hlavní problematiku dětské interpretace bez ohledu na jejich věk. Z hlediska terminologie této knihy se nám jedná o kódování **zprávy příjemcem zprávy (K), vztah příjemce ke zprávě (V. P.) dekodování (D.) a filtrování (F.) zprávy** (viz podrobnější komunikační struktura). Z hlediska nejnovější pedagogicko-psychologické diskuze se jedná o pojmy prekoncepce, koncepce a miskoncepce. V této diskuzi chceme jít ještě za vymezenou strukturu komunikace a hovořit o některých strategiích překonávání mylného dekodování a filtrování zprávy dítětem. Nejdříve budou pojmy pojednány z hlediska pedagogicko-psychologického, následně z hlediska nábožensko-pedagogického.

20.1. Pochopení a interpretace lidské řeči dítětem - z pohledu pedagogicko-psychologického

Psychogeneze poznání dítěte (žáka) je složitý konstrukční a konstituční proces. Tento proces odráží různé činnosti, mentální aj. operace jedince, které sehrávají v ontogenetickém vývoji psychiky nezastupitelnou roli. Odbornou komunitou i laickou veřejností je akceptována skutečnost, že způsob dětského poznávání, uvažování a interpretace okolního světa, který dítě obklopuje, ale jehož je samozřejmě i součástí, se v různých rovinách liší od porozumění a interpretací dospělých.

Ve společenském diskurzu kulturního prostředí dochází mezi dospělými a dětmi k různě bohaté sociální interakci. Pro dítě má tento proces zvláštní význam, protože na jeho základě získává specifickou zkušenost – interiorizuje si společenské významy a symboly, které jsou v komunikaci obsaženy a které ji determinují.

Z tohoto hlediska plní v kognitivním vývoji lidská řeč dvě základní funkce: **1. je samotným nástrojem poznávání a porozumění; 2. je symbolickým systémem umožňující interpretaci vlastních dosavadních zkušeností, poznatků a představ.** Komunikační proces mezi dospělým a dítětem představuje transmisi různých informací, které dítě musí zpracovat a přemýšlet o nich. Způsob uvažování nad předkládanou informací vyžaduje určité kognitivní úsilí (aktivitu), které je výsledkem dosavadních poznávacích schopností daného dítěte. Z pedagogicko-psychologického hlediska je důležité zmínit, že na předkládané informace v rámci komunikačního procesu může příjemce zprávy (tj. např. dítě, žák) reagovat diferencovanými způsoby. Předkládané či sdělované informace bývají reflektovány a konfrontovány s vlastními dosavadními znalostmi a zkušenostmi s cílem vytvořit kognitivní rovnováhu, a to prostřednictvím mechanismu asimilace a akomodace¹⁹⁸. Některé informace však **nemusí být v souladu s dosavadním poznatkovým schématem dítěte**, čímž mohou vyvolat kognitivní nerovnováhu (blíže viz Piaget¹⁹⁹). Nová informace v podobě

198 Pozn. autorů: Asimilace vyjadřuje proces přijetí či osvojení nové informace a její zapracování do již existujících poznávacích schémat. Akomodace je proces přizpůsobení novým informacím, tj. poznávací schéma je pozměněno tak, aby bylo v souladu s těmito informacemi a nebyla narušena kognitivní rovnováha.

199 Piaget, J.: Psychologie intelligence, Praha: Portál, 1999, str. 168.

zprávy však může být příjemcem i chybně kódována a tím i nesprávně strukturována do poznávacího schématu (čímž vzniká mylné pojetí, tj. miskoncepce). Dítě si ovšem na základě předkládaných informací a rovněž na základě dosavadních zkušeností snaží utvářet svébytný, individuálně specifický vnitřní svět, který mu v podobě dětských pojetí (neboli prekonceptů) umožňuje smysluplně dekodovat významy a realitu světa vnějšího.

20.1.1. Prekoncepce

Prekoncepce (pre – předpona s významem „před“, prvotní; *koncepce* – pojetí, angl. *preconception*) tvoří obsahové struktury poznání v podobě myšlenkových trsů a intuitivních představ jedince, které utváří idiosynkratické, tj. unikátní poznatkové schéma, jež je akcentované individuální emocionální komponentou.²⁰⁰ Prekoncepce, jakožto primární poznatkové struktury, představují poměrně ucelené a mnohdy značně robustní a diferencované interpretační rámce jedince, prostřednictvím nichž si vysvětluje dění vnějšího světa. Prekoncepce dítěte nemusí být ovšem vždy vyjádřena pomocí adekvátních pojmů a může být obtížně verbalizovatelná (např. u velmi malého dítěte, jedince s narušenou komunikační schopností). S postupným osvojováním řeči jsou prekoncepce vyjadřovány pomocí pojmů nahrazujících ikonické představy či symboly, kterými dítě svá pojetí dříve interpretovalo. Prekoncepce představují význam z toho hlediska, že přispívají k pochopení různých rovin obsahových struktur poznání dítěte/ žáka (jeho epistemologické povaze a charakteru). Analyzovat tyto struktury je možné tehdy, pokud se vztahují na konkrétní obsahy, procesy, zákonitosti, jevy atp.²⁰¹

20.1.2. Koncepce

Koncepce (angl. *conception*) naproti tomu znázorňuje určité pojetí, teorii, která je vědeckou či odbornou komunitou akceptována a vzhledem k současnému stavu vědeckého poznání je jako taková **obecně přijímaná**. Prekoncepce se ve vztahu ke koncepci projevuje jako nezralá, neúplná, vágní, intuitivní, resp. předvědecká.

20.1.3. Miskoncepce

Termín **miskoncepce** (angl. *misconception*) vyjadřuje mentální reprezentaci a interpretaci koncepce, která je **v nesouladu s vědeckou teorií**, a to z hlediska aktuálního stavu vědeckého poznání. Vzhledem k postulované normě (kritériu) koncepce se miskoncepce jeví jako chybná, nesprávná, tj. v rozporu s vědeckým (resp. např. školním) poznatkem. Miskoncepce tedy vyjadřuje nesprávnou představu, mylné pojetí (interpretaci) např. učiva, určitého fenoménu, zákonitosti, procesu či koncepce. Mezi typické charakteristické znaky miskonceptů patří²⁰², že:

- a) jsou pevně zakořeněné a tvoří stabilní kognitivní strukturu poznatků;
- b) jsou odlišné od odborných (vědeckých) pojmů;

200 Pivarč, J.: Childrens Conceptions of Social Pathology Phenomena: Interpretational Framework of Selected Primary School Pupils, AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 2014, vol. 4, no. 2, str. 35 - 38.

201 Pivarč, J.: Diagnostics of Childrens Conceptions in a Low-threshold Facilities for Children and Youth, AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 2015 (v tisku).

202 Stover, S.; Sauders, G.: Astronomical misconceptions and the effectiveness of science museums in promoting conceptual change, Journal of Elementary Science Education, 2000, Vol. 12, No. 1, str. 41.

c) je nutné je překonávat, protože tvoří překážku v procesu školního vzdělávání.

V rámci cíleného školního vzdělávání jsou miskoncepce uváděny do kontrastu s vědeckými koncepty a modifikovány žádoucím směrem. Miskoncepce, resp. mylná interpretace učiva může vzniknout na základě omezené zkušenosti příjemce zprávy, na základě neadekvátní generalizace či v souvislosti s nesprávným výkladem učitele (vysílatele zprávy). V pedagogické praxi se však můžeme setkat i se situacemi, kdy žák v komunikačním procesu přiřazuje znakům či slovům chybnou představu, nebo jim nedokáže přiřadit představu vůbec žádnou²⁰³. Mylná pojetí pak mohou přetrvávat i do dospělosti. Protože chybně strukturované poznatky (z hlediska současného stavu vědeckého poznání, nikoliv z hlediska individuálního poznání dítěte!) byly v minulosti osvojeny sverázným způsobem, ukázaly se v daný okamžik jako vyhovující, správné a fungující, nemohlo tudíž dojít k narušení kognitivní rovnováhy (např. protože učitel takovou miskoncepti nedignostikoval a tudíž ji ani nemohl zpochybnit, resp. modifikovat).

20.2. Pochopení a interpretace lidské řeči dítětem - z pohledu náboženské pedagogiky

Dětská komunikace a hermeneutika stála dlouho v pozadí teologické diskuze, která se soustředila převážně na dospělého jako příjemce zprávy (Oeming, Weder, Berger aj.). Motto „malé dítě to vždy nějak pochopí“ stálo za mnoha komunikačními šumy cílené náboženské edukace. Naši problematiku otevřel plně až nový obor dětské teologie (Büttner, Bucher, Zimmermann aj.), který v souladu s pedagogicko-psychologickými poznatky uznal děti jako rovnocenné partnery dialogu s osobitým porozuměním řečenému.

Náboženská pedagogika předpokládá, že poznání dítěte tvoří složitý proces a kromě vývojových specifí popsaných Eriksonem, Kohlbergem a Piagetem, odkazuje i na specifický vývoj ve spirituálních problematikách (Fowler, Oser-Gmünder, u nás Říčan). Svět dítěte je jiný než dospělého, nicméně dlouhou dobu se u nás otázka komunikace v praxi řešila „přirozeně“ podle situace nebo podle schopností učitele nebo katechety. Určitou podporu poskytly první vědecké monografie a didaktické materiály, které seznamovaly se „situací dítěte“, tj. i s tím, k jakému příjemci má zpráva evangelia zaznít.²⁰⁴

Z hlediska kognitivního je řeč v teologické komunikaci také nástrojem i symbolickým systémem, jak bylo uvedeno výše. Je zde však jedna další podstatná charakteristika. Slouží k interpretaci vlastních zkušeností se světem, ale i s nadmyslovými skutečnostmi (tj. vědou neověřitelnými). Pro zkušenosti imanentního i transcendentního rázu slouží u dospělého jiná symbolika než např. u malého dítěte, které je ve svých představách velmi konkrétní (např. Pán Bůh v nebi spí na posteli, snídá chleba aj.).²⁰⁵ Kognitivní úsilí dítěte vynaložené při dekódování zprávy od dospělého vychází z intenzity náboženské socializace, z poznávacích schopností dítěte, ale i ze spirituální zkušenosti, kterou některé děti činí velmi brzy.

Pedagogicko-psychologická problematika odkryla, že dítě vynaloží své schopnosti i informace o sobě i světě k tomu, aby novou zprávu ve své mysli zpracovalo tak, aby byla vytvořena kognitivní rovnováha. Ta

203 Mareš, J.; Ouhřabka, M.: Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva, In Čáp, J.; Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2007, str. 411-440.

204 Např. Jungová, M. a kol.: Objevujeme Bibli se školáky [elektronický zdroj]: [cyklus na 5 let]. 2. přeprac. digit. vydání. Praha: Tim 2,2, 2010 - 2011: 1. ročník - NZ (2010); 2 ročník - NZ (2011); 1. ročník - SZ (2011); 2. ročník - SZ (2011).

205 Viz např. výroky dětí: „Milý Bože, na karneval budu za čerta, nebude ti to vadit?“, „Milý Bože, kdo kreslí čáry kolem států?“ Hample, S.; Marschall, E. (ed.): Děti píší Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, str. 42 - 43. - Více k antropomorfnímu pojetí Boha v české diskuzi viz např. Bravená, N.: Dítě teologem. Nábožensko-pedagogická reflexe dětského prožívání transcendence, In Rýšková, M.; Mikulicová, M.: Myšlení o transcenci, Praha: Mervart, 2013. str. 199-220. - Příp. viz rozhovor s 11-ti letou dívkou na <https://www.youtube.com/watch?v=04oGuvGkSf&feature=youtu.be>.

je buď v souladu, nebo v nesouladu s dosavadním vědeckým poznáním. Na této linii pracuje i přístup dítěte ke skutečnostem náboženským s jedním podstatným rozdílem – dítě má tzv. „dvojí metr“ na informaci profánního a náboženského charakteru. Nerovnováha může být řešena přijetím jednoho nebo dvojího názoru. Psycholog P. Řičan hovoří o dvojí roli dítěte²⁰⁶, tj. můžeme říci, že i o dvojím myšlení, komunikaci i interpretaci – ve škole dítě komunikuje školsky, v církvi církevně.

20.2.1. Prekoncepce

Dříve než se zamyslíme nad zde diskutovanými pojmy, definujme si pro účely náboženské pedagogiky učivo. Rozumíme mu ve dvojím smyslu:

1. předávaná materie, tj. koncepce současnou teologickou vědou ověřitelné (dle nejnovějšího poznání biblické archeologie, starých jazyků, historie Předního východu apod.). Komunikační procesy se odehrávají horizontálně – antropologicky.
2. předávané kérygma (zvěst, svědectví víry, zkušenosti víry v Boha)²⁰⁷, tj. koncepce současnou vědou neověřitelné, ale pochopitelné ve své jedinečnosti skrze dar Ducha Svatého. Komunikační procesy se odehrávají na rovině horizontální, ale i na rovině vertikální – mezi Bohem a člověkem.²⁰⁸

Učivo tvoří celek – někdy je v popředí materie, někdy kérygma. Z tohoto důvodu se k ad 1) vztahuje pojem teologická kompetence²⁰⁹ dítěte a k ad 2) duchovní kompetence dítěte.²¹⁰

Prekoncepce byla definována výše jako primární poznatková struktura vztahující se k pochopení světa. To platí i pro náboženskou pedagogiku. Na rozdíl od profánní materie je prekoncepce vázána na náboženský obsah mnohdy neucelená až torzovitá (děti často zaměňují starozákonní a novozákonní postavy, v řečovém projevu automaticky nerozlišují osoby sv. Trojice, Ducha Svatého považují za holubici apod.) – souvisí to mnohdy s fragmentárním předáváním učiva a s nedostatečnou komunikační a znalostní vybaveností učitelů.

Obtížná verbalizovatelnost je také zde velkým problémem a žel v materii transcendentní nevymizí s věkem. Pozorujeme zde trend stejný i protichůdný od pedagogicko-psychologického náhledu. Starší dítě sice umí k řečenému přistoupit na základě logických operací, ale představy má mnohdy méně konkrétní než malé dítě, které ke své interpretaci používá fantazii, intuici a bezprostřední zkušenost. Některé skutečnosti nepotřebuje verbalizovat vůbec a jeho víře to nijak neublíží (např. dítě neví, jak by popsalo anděla, ale to ho netrápí, protože s jistotou ví, že anděla u své postele mnohokrát vidělo (6-ti letý chlapec). Dospělý verbalizuje hodně a proverbalizuje se mnohdy až ke ztrátě víry. Zatímco dítě je seznamováno s fungováním celého vnějšího světa, dítě nadsmyslový svět poznává na základě fragmentárnosti a postupných kroků. To má své odůvodnění v teologii mléka a hutného pokrmu (tj. duchovnímu začátečníkovi nelze učit všem,

206 Řičan, P.: *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007, str. 244.

207 Z řečtiny odvozený pojem kérygma se „významově vztahuje k proklamaci Božích činů spásy“. Člověk je tak poslem, který tlumočí to, co Bůh pro člověka vykonal. Více o pojmu kéréssein: In Liguš, J. a kol.: *Kazatelství v kontextu tradice a přítomnosti. Studie z homiletiky*. Brno: L. Marek, 2014, str. 64.

208 Zatímco vyvedení Izraelského národa z Egypta je klasické učivo, dějiny spásy Izraele jsou součástí starozákonního kérygmatu. Kérygma je přijímáno vírou jednotlivce, tj. dítě se „neučí“ realie, ale realie na základě prožité spirituální zkušenosti, tím dostává miskoncepce v komunikačních teologických teoriích ještě i jiný význam. Má tytéž složky, viz výše, ale mylné pochopení mnohdy není vázáno na lehce ověřitelné skutečnosti. Dítě tak může žít v dezinterpretacích: „málo jsem se modlil k Bohu, proto trpím“ (miskoncepce theodicee), „první část Bible je stará, a proto je méně platná než Nový zákon“ (miskoncepce kánonu) apod.

209 Bravená, N.: *Teologická kompetence dětí*, In *Testimonium fidei*, ZEC: Banská Bystrica, 2014. roč. 2, č. 1., str. 109-116.

210 Bravená, N.: *Obrat k dětství. Nové výzvy pro náboženskou výchovu a vzdělávání, Cesty Katecheze: Revue pro katechetiku a náboženskou pedagogiku*, Praha: KTF, 2014. č. 2 – 3, str. 15.

kteřé zvládne pokročilý, Žd 5,12 – 6,3). Určitá gnozeologická nemožnost je však dána jako danost v 1 Kor 13,12: „nyní vidíme jako v zrcadle, jen v hádance, potom však uvidíme tváří v tvář“. Slova apoštola Pavla aplikovaná na naši problematiku v podstatě říkají, že jakákoliv náboženská prekoncepce i koncepce člověka vzniká na základě určitým způsobem zahalené skutečnosti a takto k ní musí být apriori přistupováno.

V souvislosti s nerovnováhou (viz výše) bylo řečeno, že dítě může mít v mysli na jedno téma dvě odlišná pojetí (prekoncepce), s jejichž syntézou si každé dítě poradí jinak. Nejlépe se toto ukazuje na problematice stvoření. Dítě je seznamováno s tím, že Bůh stvořil svět v sedmi dnech (v podstatě v šesti, protože sedmý den odpočíval). Dítěti toto zapadá do náboženského pojetí světa (první koncepce), ale je to pro něj v rozporu s evoluční teorií (druhá koncepce). Ve vnitřním poznatkovém systému dítěte se tak mohou vyskytovat prekoncepce paralelně. Preference té které prekoncepce je závislá na kontextu daného prostředí. Tato problematika se ukazuje v náboženské pedagogice jako velmi výrazná, je však také přítomna i u konceptů profánního charakteru, zejména u těch, které nejsou doložitelné snadno, rychle nebo osobní zkušeností, a dítě tak nerovnováhu řeší přijetím dvou různých koncepcí (mnoho etických, multikulturních a filozofických témat, ale taktéž problematika vesmíru – galaxie, červí díry, jiná forma života, počátek a konec civilizace aj.). **Autoři se proto domnívají, že pojem dětské prekoncepce je daleko složitějším fenoménem, než je běžně v literatuře popisováno, protože v sobě může zahrnovat více vrstev porozumění konkrétní skutečnosti. Ta dítě „ukazuje“ podle prostředí, které po něm určitý typ odpovědi „požaduje“. Tuto skutečnost potvrzuje i řada již provedených výzkumů²¹¹, zejména z oblasti přírodovědného vzdělávání.**

20.2.2. Koncepce

Koncepce, jako obecně přijímané pojetí odborníky, se vztahuje i na náboženské obsahy. Křesťanští teologové tyto koncepce přejímají na základě biblické a církevní tradice, dopracovávají je s ohledem na dnešního člověka a vyšší autority (sněm, synoda, koncil, shromáždění apod.) jim dávají celocírkevní závaznost. Mnohost církví vede ke shodným, ale i k rozdílným koncepcím, a proto je náboženská pedagogika orientovaná ekumenicky vždy v situaci, kdy základní věroučné prvky musí posuzovat s ohledem na konkrétní účastníky vzdělávání (např. počet svátostí, problematiku večeře Páně, křest dětí). Koncepce je proto spojená s určitým teologickým ethosem a respektem vůči ostatním vyznáním. Prekoncepce dítěte je také ve srovnání s koncepcí nezralá a neúplná v celistvém pojetí, může však mít zralou emotivní (afektivní) složku – tj. vázanou na prožitek duchovní reality. Ten může být u dospělého i dítěte velmi podobný.

Zde nám rezultuje jedno podstatné zjištění i pro pedagogicko-psychologickou diskuzi. Ekumenický přístup v náboženské pedagogice je založen na akceptaci více rozdílných koncepcí jako pravdivých, které na první pohled mohou evokovat homogenitu (jedno pojetí Boha), jsou však pro samotné žáky rozdílné, a proto mohou tvořit určitou bariéru mezi žáky (já jsem protestant, a to je něco jiného než katolík). Velká „podobnost“ koncepcí může být v podstatě širokou paletou, která má být pedagogem rozpoznána, akceptována a takto s ní by mělo být v rámci učiva nakládáno. Určitá koncepce může být v jednom kulturně-myšlenkovém prostředí koncepcí, v jiném miskoncepce. Přijetí takového přístupu mnohosti žákovsky „správných“ koncepcí může být nápomocí v inkluzivním pojetí školy.

211 Např.: Nakhleh, M.: Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions, Journal of Chemical Education, 1992, roč. 69, č. 3, str. 191-196.

20.2.3. Miskoncepce

Miskoncepce jako nesoulad mezi koncepcí a její interpretací dítětem v sobě nese shodné rysy s pedagogicko-psychologickým vymezením. Vzhledem k širšímu pojetí učiva má však v sobě ještě i další charakteristiku. Dítě může dobře rozumět předávané materii, ale nemusí chápat skrytý význam kérygmatu (zvěsti) – ten je poznatelný skrze víru a mnohdy i znalost tzv. vyšší teologie, která je v podstatě teologií kontextuální. Např. dítě umí popsat příběh o obětování jediného syna Izáka Abrahamem (popíše, co se stalo v Gn 22, 1-19), ale nevysvětlí to, proč jde otec „kvůli“ Bohu zabít dítě (zkouška poslušnosti: „nevtahuj na chlapce ruku, nic mu nedělej! Právě teď jsem poznal, že jsi bohobojný, neboť jsi mi neodepřel svého jediného syna,“ Gn 22,12). Některé děti mohou reagovat slovy, že zabíjet se nemá a že to řekl i Pán Bůh (jedna z položek desatera, Ex 20,13). Pak je na umění pedagoga nebo rodiče, zda mu tento obtížný text objasní.

Máme-li se vyjádřit k typickým znakům náboženské miskoncepce jsou totožné s výše uvedenými. Nalezeme zde však i čtvrtou charakteristiku, ke které je zejména dětská teologie velmi vnímavá. I přes nedokonalost konceptů, může být dětská religiózní miskoncepce blíže pravdě než dospělého („jestliže se neobráte a nebudete jako děti, nevejdete do Božího království“ Mt 18,2). Zde je to míněno nikoliv co do znalostí, ale co do spontaneity, prožitku a vnitřní intuice, kterými dítě disponuje lépe než dospělý. Podíváme-li se na biblický text „radujte se s radujícími, plačte s plačícími“ (Ř 12,15) z pohledu naší problematiky, není pochopení křesťanského pojmu radost dospělými mnohdy miskoncepce?

Tou čtvrtou charakteristikou je, že miskoncepce:

d) si samy žádají hlubšího porozumění, tj. proč vznikly, kde je hlavní zdroj neporozumění (tj. co bylo dekodováno a filtrováno špatně) a slouží k opětovnému přemýšlení nad tím, zda neobsahují něco, co by mohlo být i pro dospělého „blíže pravdě“.

Miskoncepce má být i v náboženské socializaci konfrontována s koncepcemi tak, aby dítě samo nahlédlo, že je obětí mylné interpretace řeči.

Také se setkáváme s tím, co bylo popsáno výše, že žák sám slovům přisoudí:

chybný obsah (spása = „pastva pro ovce“; Ježíšek = „ježek“)

žádný obsah (Co je děti Spasitel? = „tak to bych také rád věděl“)

jinou lingvistickou podobu (např. „nezesmilniš“ dítě změní na „nesesmrdíš“, „mormoni“ na „hormoni“, „Boží všemohoucnost“ na „všehoschopnost“)

Dále se setkáváme s tím, že žák jednu skutečnost zná, ale izolovaná znalost způsobí, že ji neumí použít v jiném kontextu. Miskoncepce je tak patrná až z určité souvislosti:

chybný kontext (Dítě pod pojmem Sv. Trojice vidí 3 rovnocenné osoby, ale přesto často tvrdí, že Bůh je silnější/hodnější apod. protože má větší moc než Ježí Kristus, což je v rozporu s trojičním dogmatem).

Celkově můžeme shrnout, že v náboženské pedagogice máme co do činění se třemi typy miskoncepce: nepřesné pochopení biblických a věroučných informací, nepřesné pochopení kérygmatu (zvěsti) a chybné pochopení a interpretace křesťanských imperativů.

20.3. Strategie překonávání miskoncepce

V podmínkách naší edukace stále dominují tradiční, transmisivní koncepce vzdělávání. Ty jsou založeny na instrukci a transmisi (předávání) poznatků v hotové podobě. Zhruba od poloviny 20. století se však setkáváme (zejména ve světě) i s tzv. konstruktivistickými teoriemi, které se v posledních 10 letech výrazně

profilují i v náboženské pedagogice. Tyto teorie se přímo snaží řešit otázky strategií překonávání miskoncepcí a celkově reflektují problematiku dynamické modifikace prekonceptů žáků v edukačním procesu.

Základní tezi konstruktivismu shrnuje Siebert do výroku, že člověk je „systém, který se sám řídí“ není však „prostředím determinován“, ale je „podněcován“.²¹² Jde o překonání subjekt-objektového dualismu, v jehož zajištění je dnešní pojetí výuky založené na jednosměrném toku zpráv – pravd o statickém subjektu a objektu. Konstruktivismus pracuje se změnou – tj. objekty jsou člověkem v čase měněny (např. klima), ale i subjekt se sám na základě poznávání mění a v důsledku seberozvíjí (tedy stává se autopoietickým). Základním předpokladem je, že náš mozek pracuje jako uzavřený celek na základě biochemických procesů. Podle stejného autora to má za výsledek to, že „naš poznávací systém neodráží realitu, ale konstruuje svět, ve kterém se orientujeme a ve kterém žijeme.“ Např. barvy a tóny mají z hlediska fyzikálního jinou podobu než jejich vnímání mozkiem. Mозek sám podléhá změně – „neexistuje lidský vývoj bez neuronálních změn“.²¹³ Konstruktivistické pojetí tak mění normativní paradigmaty na interpretativní, tj. „řízené zprostředkování vědomostí“ je změno na paradigma „samořízeného učení“, „perfektní řešení“ na „pravděpodobnost omylu“, „poznání jako obraz (Abbildung)“ na „poznání jako konstrukci“ aj.²¹⁴

Konstruktivistické pojetí vzdělávání rozporuje tradiční přístup k dosavadním způsobům práce s prekoncepty a miskoncepty žáků. Ty záměrně využívá v edukačním procesu s cílem přiblížit a modifikovat vnitřní subjektivní svět žáků k současnému stavu poznání v daných tematických oblastech (k tzv. školní vědě). Z pedagogicko-psychologického pohledu je na žáky nazíráno jako na aktivní činitele při utváření vlastního epistémé. Podle Pupaly a Osuské je základním principem konstruktivismu to, že poznání není získáváno pasivně, ale je tvořeno (konstruováno) poznávajícím subjektem (subjekt elaboruje významy zkušenosti, slov)²¹⁵. Z pedagogicko-psychologického hlediska je možné zmínit řadu strategií, které reflektují základní principy konstruktivismu a které je možné při modifikaci a eliminaci miskonceptů aplikovat. V edukačním procesu se uplatňují např. tyto následující strategie: socio-kognitivní konflikt; metakognice či divergentní kognice.

20.3.1. (Socio) kognitivní konflikt

Podstatou této strategie je u žáka (případně skupiny žáků) záměrně navodit nespokojenost s jeho dosavadní prekonceptí, zpochybnit ji a prokázat, že se dříve či později ukáže jako nefungující. V přímé konfrontaci tak stojí vědecké koncepty a miskoncepty žáků. Abychom mohli hovořit o kognitivním konfliktu žáka, je nutné, aby byl žák schopen zpracovat nově předkládané informace a došlo u něj k uvědomění o nesprávnosti jeho dosavadní prekoncepty (tedy že jeho prekoncepty není v souladu s vědecky akceptovanou konceptí).²¹⁶

Tuto strategii využívá na více místech pisatel Kázání na hoře v Matoušově evangeliu. Záměrnou nespokojenost vzbuzuje u čtenáře např. v textu o prokazování dobrodiní druhému, které nemá být uskutečňováno na obdiv druhým (miskoncepty pokrytců v synagogách a na ulicích), ale má probíhat skrytě („ať neví

212 Siebert, H.: *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, 3. vyd., Weinheim, Basel: Beltz, 2005, str. 11.

213 Tamtéž, str. 13-14.

214 Tamtéž, str. 20.

215 Pupala, B.; Osuská, I.: Vývoj, podoba a odkazy teorie konstruktivismu, *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 2, str. 110.

216 Blíže k uvedeným strategiím překonávání miskonceptů a konceptuální změně viz např.: Vosniadou, S. (ed.): *International handbook of research on conceptual change*, New York: Routledge, 2013. – Pivarč, J.: *Analýza miskonceptů alternativní religiozity u studentů vybraných gymnázií*, diplomová práce, Ústí nad Labem: UJEP, 2012.

tvá levice, co činí pravice“ Mt 6,3). Židovské skutkaření nevede k té pravé odměně, tj. takové pochopení v Božích očích není správné („pravím vám, už mají (pokrytci) svou odměnu“ Mt 6,2b). Když se nad tím zamyslíme, tak většina kázání i náboženského vzdělávání takovou strategií používá, nicméně často se setkáváme s tím, že není dostačující prokázání o nefunkčnosti miskoncepce.

20.3.2. Metakognice

Jiné možnosti překonávání miskoncepce spočívají v uplatnění a navození tzv. *metakognice*. Metakognice je vlastně autoreflexe, způsobilost člověka monitorovat a vyhodnocovat vlastní metodické postupy a psychické stavy a procesy, když se učí a poznává²¹⁷. V procesu metakognice dochází k reflexi vlastního procesu učení a zpracování informace. Na tomto základě může být autodiagnostikována miskoncepce tím, že žák si pokládá otázky nebo provádí vlastní (re)examinaci svých znalostí.

Typickým příkladem metakognice je reflexe apoštola Pavla zachycená v listu Galatským: „když jsem ještě byl oddán židovství, ... horlivě jsem pronásledoval církev Boží a snažil se ji vyhubit. Vynikal jsem ve věrnosti k židovství nad mnoho vrstevníků v našem lidu a nad míru jsem horlil pro tradice našich otců. Ale ten, který mě vyvolil už v těle mé matky a povolal mě svou milostí, rozhodl se zjevit mně svého Syna, abych radostnou zvěst o něm nesl všem národům.“ (Ga 1, 13b-16a). Pavel reflektuje sám své tehdejší poznání, které nabyl jakožto farizej studující u rabína Gamaliela a dává jej do kontrastu s poznáním a konverzí, která se odehrála u Damašku.²¹⁸ Z ukázky je zřejmé, že strategie metakognice na půdě náboženské pedagogiky souvisí i se způsobilostí člověka vyhodnocovat vlastní spiritualitu, kterou reflektuje, když se záměrně nebo spontánně učí, příp. když plně prožívá transcendentní skutečnosti (vyšší prožitek – peak experience).

20.3.3. Divergentní kognice

Tento pojem současná odborná diskuze v náboženském kontextu příliš nezná, ale autoři se domnívají, že **pregnantně vystihuje další možnou strategii** překonávání miskoncepce. Divergentní kognici rozumí jako způsob heuristickému, tvůrčímu poznávání posluchačem (příjemcem zprávy), na jehož základě je detekována a měněna jeho miskoncepce.

V evangeliích máme často popsáno, že posluchači Ježíšově řeči neporozuměli. Např. známá perikopa o postavení chrámu z Janova evangelia: Tu řekli Židé: „Čtyřicet šest let by tento chrám budován, a ty jej chceš postavit ve třech dnech?“ On však mluvil o chrámu svého těla (Jan 2, 20-21). M. Zimmermannová takové posluchače přirovnává k naivním dětem. Není to však z toho důvodu, aby byl zesměšněn posluchač, ale je v tom určitá „strategie budování teologické kompetence“, tj. i překonávání miskoncepce. Je zde nutná „vyšší forma reflexe“, protože pouze na ní Ježíšovu řeč lze pochopit plně – takové reflexe se má čtenář perikopy účastnit také.²¹⁹ Podmínkou heuristického poznávání je pozvolné odkrývání symbolu chrámu, který popisuje zástupně jiný problém (tělo a oběť Božího Syna), k němuž se váže miskoncepce.

V klasickém edukačním prostředí se tato strategie může uplatňovat tam, kde děti pracují se symbo-

217 Kohoutek, R.: Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání, Pedagogická orientace, 2008, roč. 18, č. 3, str. 17-18.

218 Více k obrácení apoštola Pavla viz Ryšková, M.: Pavel z Tarsu a jeho svět, Praha: Karolinum, 2014.

219 Zimmermann, M.: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2010, str. 203.

lickým vyjádřením. Problémem je, že jsou symboly používány v našem edukačním prostředí málo ať už vinou pedagogů, prostředí nebo chybějících didaktických pomůcek.²²⁰ Slouží-li edukaci, pak je to většinou ve formě izolovaných znalostí. Dvě předešlé strategie (nespokojenost nebo autoreflexe) mohou být součástí této strategie, ale hlavní těžiště spočívá v něčem odlišném. Na počátku stojí pro žáka „nelogický“ výrok, který vyvolá negaci žáka („takto to přece není“) a utvrdí jej ve vlastní prekonceptci. „Nelogický“ výrok však není samotnou koncepcí, ale ke koncepci vede nepřímou. Tím je žák přiveden k údivu a k následné reflexi, která jej zacílí na detekci jeho vlastní prekonceptce jako miskonceptce.

Zde uvedené strategie a mnohé další by měly vycházet ze základních premis konceptuální změny: modifikace prekonceptcí, resp. eliminace miskonceptcí by měla být ucelená; vždy je nutné reflektovat dosavadní kognitivní schopnosti a ontogenetický vývoj jedince; nové poznatky (a předkládané informace) musí být pro žáka srozumitelné, v praktickém životě použitelné a fungující.

220 Srov. Muchová, L.: Vyslovit nevyslovitelné. Didaktika uvádění do světa symbolů, Brno: CDK, 2005, str. 72-75.

Tato část monografie vznikla s podporou dvou projektů: RVO: 68378025 - „Prekoncept štěstí a životní spokojenosti u populace dětí a mládeže“ (J. Pivarč, Sociologický ústav AVČR, Praha). PRVOUK Q01 – Teologie jako způsob interpretace historie, tradic a současné společnosti (N. Bravená, HTF UK, Praha).

Résumé

The monograph is a work of Charles University teachers, named Scientific-theoretical and practical-theological aspects of interpersonal communication. The content of this publication consists of two main parts. The first one is called: I. Introduction to theological theory, conceiving in itself a total of 12 shorter or longer units, in which the authors focus on the scientific and professional exposition of etymology, related scientific disciplines, areas, contexts, models, formal structures and types of interpersonal communication (1-6). The remaining 7-12 units discuss the Reception and the Theological foundations of interpersonal communication, then they are the Biblically-anthropological foundations of communication along with some features of the biblical speech, Multisemantic Dimension and the Phenomena of the Contemporary Crisis of Human Speech (7-12).

The second main part of the monograph is titled: II. Communication in Practice, Parts 13-22 and its Contributors focus on the theological exploration of Communication Levels, Psychosocial Aspects of Communication, Architecture of Public Speech, Plasticity in Biblical Text Interpretation and Biblical Communication (Part 13-17). The following two parts (18th and 19th) focuses on the philosophical-theological and ethical meaning of Truth, Semi-truth and Lying in Interpersonal Communication, which then links Jesus' communication with people and its meaning for catechesis; in relation to children, there is also the Understanding and Interpretation of Human Speech for Children (parts 18-20). The last two parts 21-22 are dedicated to exploring the Rights as a communication tool and the relationship of liturgy and communication. Its mission is to help students of the theological and humanities faculties of Charles University to acquire communication skills that they can apply in a particular civil and spiritual vocation. We wish and also firmly believe that the scientific, theological conclusions of this Monograph will contribute to the professional career of graduates of Charles University in pedagogical practice, social work, eventually in counseling

Résumé elaborated by: Prof. ThDr. Ján Liguš, Ph.D, Head of the Department of Practical Theology, Charles University - Hussite Theological Faculty.

Prakticko-teologické aspekty mezilidské komunikace

Copyright © Ján Liguš, Noemi Bravená, Ludvík Dřimal, Pavel Kolář, Alena Špačková, Jakub Pivarč, Jiří Flam

Vydalo nakladatelství Flavia Viera s.r.o.

v Sokolově roku 2019.

Vydání první.

Editor Jiří Flam.

Tisk AZUS Březová, s.r.o., Svatava.

Flavia Viera s.r.o.

Jiřího z Poděbrad 2018

356 01 Sokolov

Prakticko-teologické aspekty mezilidské komunikace

Copyright © Ján Liguš, Noemi Bravená, Ludvík Dřímál, Pavel Kolář, Alena Špačková, Jakub Pivarč, Jiří Flam

prof. ThDr. Ján Liguš, Ph.D.

je autorem kapitol 1. Mezilidská komunikace, pojem, etymologie a definice, 2. Podpůrné disciplíny komunikace, 3. Oblasti a kontexty komunikace, 4. Komunikační modely, 5. Formální struktury mezilidské komunikace, 6. Typy mezilidské komunikace, 7. Receptce komunikace v teologii, 8. Teologické základy komunikace, 9. Biblicko-antropologické základy komunikace, 10. Některé funkce biblické řeči, 11. Multisémantické dimenze lidské řeči, 12. Fenomény současné krize lidské řeči, 13. Komunikační roviny, 14. Psychosociální aspekty komunikace, 15. Architektonika veřejného projevu, 17. Komunikace biblické zvěsti, 18. Pravda, polopravda a lež v komunikaci.

PhDr. ThDr. Mgr. Noemi Bravená, Th.D., Ph.D. a PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.
jsou autory kapitoly 20. Lidská řeč - její pochopení a interpretace dítětem.

Doc. Dr. Ludvík Dřímál, Th.D.

je autorem kapitoly 19. Ježíšova komunikace s lidmi – inspirace pro zdařilou komunikaci v katechezi.

Mgr. Pavel Kolář, M.T.S., Th.D.

je autorem kapitoly 22. Liturgie a komunikace.

MgA. Alena Špačková

je autorkou kapitoly 16. Plasticita mluvy při interpretaci biblického textu

Mgr. et Mgr. Jiří Flam, Ph.D.

je autorem kapitoly 21. Právo jako komunikační prostředek

Vydalo nakladatelství Flavia Viera s.r.o.

v Sokolově roku 2019.

Vydání první.

ISBN 978-80-904954-4-9

FLAVIA VIERA

ISBN 978-80-904954-4-9



9 788090 495449