

Diplomová práce

2008

Hana Čapková

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

LITURGICKÝ ROK A VÝUKA KŘESŤANSKÉ
VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová

Autor práce: Bc. Hana Čapková DiS.

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Forma studia: kombinovaná - navazující

Ročník: 2008

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

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

23. 6. 2008

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

1	<u>Úvod</u>	6
2	<u>Teoretická část</u>	9
2.1	Charakteristika předškolního věku a jeho specifika	9
<i>2.1.1</i>	<i>Fyzická složka osobnosti dítěte předškolního věku</i>	<i>9</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Psychická složka osobnosti dítěte předškolního věku</i>	<i>12</i>
<i>2.1.2.1</i>	<i>Poznávací procesy</i>	<i>12</i>
<i>2.1.3</i>	<i>Sociální složka osobnosti dítěte předškolního věku</i>	<i>19</i>
<i>2.1.3.1</i>	<i>Rodina</i>	<i>20</i>
<i>2.1.3.2</i>	<i>Vrstevníci</i>	<i>21</i>
<i>2.1.3.3</i>	<i>Mateřská škola</i>	<i>22</i>
<i>2.1.4</i>	<i>Spirituální složka osobnosti dítěte předškolního věku</i>	<i>23</i>
<i>2.1.4.1</i>	<i>Svědění</i>	<i>24</i>
<i>2.1.4.2</i>	<i>Duchovní rozměr člověka</i>	<i>26</i>
<i>2.1.4.3</i>	<i>Náboženská zkušenost</i>	<i>27</i>
<i>2.1.5</i>	<i>Dětská hra</i>	<i>30</i>
<i>2.1.6</i>	<i>Ústřední vývojová témata předškolního věku</i>	<i>32</i>
2.2	Mateřská škola jako instituce	33
<i>2.2.1</i>	<i>Dnešní situace mateřských škol a rámcový vzdělávací program pro MŠ</i>	<i>34</i>
<i>2.2.2</i>	<i>Křesťanská mateřská škola</i>	<i>38</i>
<i>2.2.3</i>	<i>Náboženská a křesťanská výchova v mateřské škole</i>	<i>40</i>
<i>2.2.3.1</i>	<i>Metody náboženské a křesťanské výchovy</i>	<i>41</i>
2.3	Liturgický rok	43
<i>2.3.1</i>	<i>Historický vývoj</i>	<i>44</i>
<i>2.3.2</i>	<i>Liturgický a teologický aspekt liturgického roku</i>	<i>45</i>

2.3.3	<i>Liturgický rok, rituály a symboly</i>	49
3	<u>Praktická část</u>	58
3.1	Liturgické mezidobí II.....	58
3.2	Doba adventní.....	59
3.3	Doba vánoční.....	63
3.4	Liturgické mezidobí I.....	66
3.5	Doba postní.....	67
3.6	Doba velikonoční.....	70
3.7	Liturgické mezidobí II.....	72
4	<u>Závěr</u>	74
5	<u>Seznam literatury</u>	75
6	<u>Seznam zkratk</u>	79
7	<u>Přílohy</u>	80
8	<u>Abstrakt</u>	85

1 Úvod

Po ukončení studia na Jaboku a ETF UK v Praze jsem začala pracovat v Mateřské škole v Katovicích. Jako učitelka mateřské školy a zároveň jako katechetka v křesťanské třídě již několik let uvažuji o tom, jak spojit křesťanskou výchovu s obsahem vzdělání předškolních dětí v křesťanské třídě. Když jsem v roce 2002 začínala učit předškolní děti křesťanskou výchovu, měla jsem pocit, že „se nemám čeho chytit“. Plán křesťanské výchovy pro mateřské školy z katechetického střediska v Českých Budějovicích (příloha č. 1) mi připadal velmi obecný a zcela v něm chyběly konkrétní návrhy či náměty do hodin. Pozornost střediska se v tomto smyslu zaměřovala spíše na učitele náboženství na základních školách. Proto jsem si jednotlivé hodiny pro děti připravovala sama a čerpala jsem „odkud se dalo“, například ze Sedmikráska od Kaňy¹, z Rodinné katecheze od Schrötterové a Cútha². Dále jsem hledala inspiraci ze životopisů a legend světců a z rituálů a symbolů, které jsou charakteristické pro jednotlivá období slavená během liturgického roku. Sama jsem si vyhledávala obrázky, obstarávala pomůcky, malovala předlohy... Stále jsem však měla pocit, že mi chybí celková koncepce, která by korespondovala s tím, co děti právě „dělají“ v rámci řízené činnosti.

Dnes je situace mateřských škol jiná. Každá mateřská škola musí mít v souladu s novými principy, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR o vzdělávání žáků od 3-19 let, nový systém pro vzdělávání. Jde o Rámcový vzdělávací plán (RVP). Každé školské zařízení, tedy i mateřská škola, si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací plán (ŠVP) a dále také každá třída si vytváří svůj třídní vzdělávací plán. Z toho tedy vyplývá, že také jednotlivé třídy mateřské školy musí mít svůj třídní vzdělávací program. U církevních mateřských škol je situace podstatně jednodušší, protože rodiče si toto zařízení vybírají pro její jasné zaměření. Z toho ale vyplývá, že tyto mateřské školy jsou většinou ve velkých městech, kde je dostatek zájemců o takovouto mateřskou školu. Situace v menších místech je podstatně jiná. Zřizovatelem škol jsou většinou obce, tedy potažmo

¹ KAŇA, J. *Sedmikrásek*. Brno: S.N., 1990.

² SCHRÖTTEROVÁ, P. CÚTH, M. a spol. *Rodinná katecheze pro děti od 4 do 10 let. 1. díl: Náboženská výchova předškolních dětí*. Praha: Sdružení salesiánských spolupracovníků, 1991.

stát. Křesťanská výchova tam může být rozšířením nebo nadstavbou RVP a alternativou, která z křesťanského pohledu nahlíží na hodnoty³, které společnost obecně toleruje a zachovává.

Pro vypracování své diplomové práce jsem si vybrala téma: „Liturgický rok a výuka křesťanské výchovy v mateřské škole.“ Toto téma je předškolním dětem velmi blízké, i když nepocházejí z křesťanských rodin. Během kalendářního roku lidé slaví nebo si připomínají významné dny, lidové zvyky a obyčeje vztahující se ke svátkům svatých. Znají poutě, posvícení, prožívají vánoční svátky, Velikonoce... V tom vidím obrovskou příležitost nebo prostor, který má učitelka mateřské školy k dispozici, aby dětem ukázala hodnotu křesťanského poselství slaveného a zpřítomňovaného během liturgického roku. Cílem mojí diplomové práce je tedy najít vhodná témata pro výuku křesťanské výchovy předškolních dětí. Tato témata budou vycházet především ze slavení liturgického roku a dále také z ročního cyklu v přírodě.

Práce bude mít svou teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické části charakterizují dítě v předškolním věku ve čtyřech základních složkách jeho osobnosti. Každý učitel musí vycházet z toho, „na co děti mají, co dokáží, co zvládnou...“. Vycházím z literatury zabývající se předškolním věkem z pohledu vývojově psychologického, sociálního a spirituálního. Ve druhé kapitole teoretické části se zabývám situací dnešních mateřských škol v souvislosti se změnami, které přinesl Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. V této kapitole se dále zaměřuji na křesťanskou třídu ve státní škole z hlediska RVP a třídního vzdělávacího programu. Chci také poukázat na smysl křesťanské výchovy pro společnost. Čerpám především z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a z odborné pedagogické literatury zaměřené na křesťanskou výchovu. Obsahem třetí kapitoly je charakteristika

³ Právě při svém působení ve školce jsem si i já uvědomila, jak zvláštní je složení žáků ve třídě. Drtivá většina dětí je z rodin, které křesťanství neprožívají, ale přesto jsou jejich rodiče otevření křesťanským hodnotám. Domnívám se, že je třeba tuto velkou skupinu otevřených lidí oslovit a dát jim ještě větší prostor pro pochopení křesťanských hodnot. Myslím si, že je také velmi důležité, aby tito lidé důkladně pochopili důvody, proč křesťanské hodnoty zachovávat a chránit i pro další generace.

liturgického roku popsaného z různých hledisek, protože církevní rok je pro každého učitele náboženství obrovským a nevyčerpatelným zdrojem inspirace. Zde používám odbornou literaturu z teologie a liturgiky.

Praktická část vychází z části teoretické. Přála bych si, aby tato práce byla inspirativní a přínosná i pro další katechety a učitele náboženství, kteří působí v různých mateřských školách s různými vzdělávacími koncepty. Rozhodla jsem se proto, že nebudu vypracovávat jednotlivé katecheze na celý školní rok, ale z každého liturgického období si vyberu symboly či rituály pro dané období charakteristické a pokusím se je zpracovat právě pro předškolní děti. Moje náměty by měly být přiměřené věku (2.1), měly by zohledňovat prostor, ve kterém se budou realizovat (2.2) a budou vycházet ze slavení liturgického roku (2.3). Mojí vizí je, aby tyto náměty se daly použít v tříletém cyklu, aby děti, které do školky nastoupí ve třech letech měly stále nové podněty a na jejich základě mohly prohlubovat svojí náboženskou zkušenost.

2 Teoretická část

2.1 Charakteristika předškolního věku a jeho specifika

Během prvních třech let života si dítě postupně uvědomuje samo sebe a tuto skutečnost začíná často dávat velmi tvrdě najevo. Vývojové tempo není u všech dětí stejné, ale přesto nějaké orientační dělení musíme mít, a proto je období mezi třetím a šestým (sedmým) rokem života nazýváno předškolním věkem.

Novák vnímá toto období jako „klidnější“ a charakterizuje jej kvalitativním rozvojem ve vnímání, myšlení a chování.⁴ Matějček jej krásně poeticky nazval „kouzelným světem“. Dětská psychika předškoláka má velice nápadný rys. Tímto rysem je živost a odvaha fantazie.⁵ Vágnerová popisuje a ohraničuje konec této fáze nejen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně, což se projevuje nástupem do školy. Předškolní věk charakterizuje jako období diferenciací vztahu ke světu. Dítě stabilizuje vlastní pozice a díky své představivosti a fantazii poznává svět, o kterém intuitivně uvažuje a nereguluje se logikou. Stále přetrvává egocentrický pohled.⁶

Názory těchto odborníků se nevyklučují. Každý z nich se dívá na předškolní dítě v jiném úhlu pohledu. Existují čtyři dimenze každé lidské osoby: biologická (tělesná, somatická), psychická, sociální a spirituální. Tyto dimenze se samozřejmě ovlivňují nebo dokonce částečně prolínají, přesto bych se nyní chtěla podrobněji jednotlivými složkami osobnosti dítěte předškolního věku zabývat, aby bylo zřejmé „na co děti mají, co dokáží, co zvládnou...“

2.1.1 Fyzická složka osobnosti dítěte předškolního věku

V této kapitole se budu blíže věnovat předškolnímu dítěti po jeho fyzické stránce, především ve vztahu k vývoji pohyblivosti a jemné motoriky.

Velký význam ve vývoji hraje sedmý rok věku dítěte, kdy se dokončují fyzické změny, které jsou podobné převratným změnám v pubertě. Stratz ve své

⁴ NOVÁK *Disharmonický člověk a jeho výchova*. s. 308

⁵ ŘÍČAN *Cesta životem*. s. 119

⁶ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I*. s. 173

práci o dětském růstu popisuje tělesný vývoj dítěte v rytmech, kdy se střídá růst údů do délky (vytahování) a růst trupu do šířky (vyplňování). Při těchto změnách dochází ke změnám v tělesných proporcích.⁷ Vývojová období byla podle Stratze rozdělena takto⁸:

První vývojová fáze dítěte od narození do sedmého roku věku:

1. Do jednoho roku věku je to kojeneček.
2. Od druhého do čtvrtého roku věku je to období prvního vyplňování (malé dítě).
3. Od pátého do sedmého roku věku je to období prvního vytahování (zralost pro školu).

Druhou vývojovou fází popisuje od osmého do dvacátého roku věku. Pro potřeby této práce ale není tato fáze důležitá, proto ji nebudu popisovat.

Ještě důkladnější popis proporcí postavy dítěte učinil Zeller. První tři roky vývoje rozdělil do tří fází s vlastními charakteristikami. V těchto fázích je postava kojence, malého dítěte a přechodná postava. Pro mojí potřebu se budu nyní zabývat druhou a třetí postavou.

Postava malého dítěte zůstává v celku zachována mezi 2,5 – 5 rokem věku. Poměr hlavy a těla takového dítěte je 1:5. Z tohoto poměru vyplývá, že tělo roste rychleji než hlava, která se ale také zvětšila. Relativně větší délka těla je ovlivněna délkovým růstem trupu. Malému dítěti většinou trup roste více než nohy. Jinak zůstává obojí ve stejných proporcích. Důsledkem růstu trupu do délky i do šířky (fáze prvního vyplňování) je dominantní u malých dětí partie hrudi a břicha stejně jako u kojence dominovala velká hlava. Trup má válcovitý vyplněný tvar a záda jsou rovná. Tlusté břicho je zdola omezeno polokruhovitým kožním záhybem. Hrudní koš je široce rozevřen a nepozorovaně přechází v břicho. Úhel žeber je dole široký. Dítě nemá žádný pas a pánev je stejně široká jako ramena. Více se začíná vyznačovat krk, ale hlava stále ještě je mezi rameny. Pod pokožkou je dostatek podkožního tuku a není vidět žádný svalový reliéf. Tukové záhyby na

⁷ Umělci mají tyto proporce zachyceny v tzv. kánonu, který pro kojence udává poměr hlavy a poměru tělesné délky 1:4, u dospělého člověka je tento poměr 1:8. Děti předškolního věku mají tento poměr 1:7,5. LIEVEGOED *Vývojové fáze dítěte*. s. 18

⁸ LIEVEGOED *Vývojové fáze dítěte*. s. 20

vnitřní straně stehen, tukové polštářky na ruku i nohu zmizely. Hlava je poměrně menší a oči jsou ještě pod polovinou hlavy. Proto nadále vystupuje vysoké čelo. Brada se v náznacích zvýraznila, a tím má tvář větší výraz. Obličej má měkké bezelstné rysy. Údy jsou zaoblené a obtloustlé. Pohyby jsou stále ještě ne zcela koordinované.⁹ Myslím si, že tento popis vystihuje obraz dítěte do pátého roku věku a je nutné na tento tělesný vývoj brát zřetel při práci s takovými dětmi.

V pátém roce života se začíná postava malého dítěte měnit. Nastává fáze prvního vytahování, tedy prvního výrazného růstu do délky. Na tomto růstu mají největší podíl nohy. Obličej a trup má převládající znaky malého dítěte. Tukový reliéf však mizí a objevují se znatelné svaly a klouby. Nejvíce vystupují kolena. Nos zůstává malý, i když je výraznější. Horní ret ještě přečnívá přes dolní. V tomto věku je dítě zvolna zralé pro školu, ale hlavně se mění charakter jeho her. Mění se chůze a dítě začíná kráčet. Běh je mnohem propracovanější. Dítě chodí rádo ze schodů a do schodů, umí poskočit, stát na jedné noze, zatočí se v rytmu, rozběhne se k cíli a v mžiku se zastaví. Při pochodu se jeho ruce plynule pohybují, levá ruka, pravá noha jako u dospělého. Následkem pohybových aktivit dochází k zúžení trupu a vytváří se pas mezi hrudním košem a břichem. Žeberní úhly jsou špičatější. Břicho se zplošťuje a páteř nabývá esovitého zakřivení. Ramena se rozšiřují a zvýrazňují se klíční kosti. Na zádech vystupují lopatky. Krk vyrůstá, a proto se hlava volněji odděluje od trupu. Zeller označuje tuto změnu jako kvalitativně odlišnou. Podle něj nejde jen o změnu fyzickou, ale také psychickou, i když převládá motorická složka aparátu.¹⁰

Průměrný chlapec v předškolním věku vyrostl z 97 na 117 cm a přibude z 15 na 22 kg. Děvčata jsou ještě v šesti letech o něco málo menší a lehčí než chlapci. Zda tělesný vývoj odpovídá věku, a to nejen výškou a hmotností, ale také proporcemi, můžeme v šesti letech odhadnout podle tzv. filipínské míry: dítě si má přes vzpřímenou hlavu dosáhnout na ušní lalůček (jde o poměr délky paže k velikosti hlavy).¹¹ Pro práci s předškolními dětmi jsou důležité ještě další aspekty, které také souvisejí s fyzickou složkou dítěte. Například to, že takové

⁹ LIEVEGOED *Vývojové fáze dítěte*. s. 19

¹⁰ LIEVEGOED *Vývojové fáze dítěte*. s. 24

¹¹ ŘÍČAN *Cesta životem*. s. 120

dítě již dokonaleji ovládá jemnou motoriku (maluje, vystřihuje, dokonaleji se pohybuje, lépe manipuluje s předměty, lépe kreslí, zavazuje si boty...). Dále se zlepšuje jeho pohyblivost, i když jen zvolna. Spíše můžeme pozorovat větší rychlost, pohotovost a obratnost pohybů, tentokrát však s větší elegancí.

V této kapitole jsem uvedla dva pohledy na fyzický vývoj dítěte v předškolním věku. Stratzův popis je Zellerem rozšířen a podrobněji popsán. Myslím si, že tyto informace jsou důležité pro každého, kdo s takovými dětmi pracuje. Učitel musí vědět nebo odhadnout, co děti fyzicky zvládnou. I při křesťanské výchově ve školce učitel náboženství „využívá“ toho, že děti rády kreslí, vystřihují, modelují, rády se pohybují, soutěží, hrají různé hry, mají rády pohádky...

2.1.2 Psychická složka osobnosti dítěte předškolního věku

Tato kapitola bude zaměřená na psychickou složku dítěte v předškolním věku, především se budu zabývat úrovní vývoje kognitivních funkcí.

2.1.2.1 Poznávací procesy

Čačka uvádí, že dětský přístup k realitě ovlivňují charakteristické projevy všech poznávacích (kognitivních) funkcí takto:

- Kognitivní egocentrismus

Projevuje se ve snížené schopnosti pochopit, že různí lidé mají různá stanoviska, nebo se promítá v dotazech typu: „Tatínku, a ta řeka teče, i když spíme?“ Pokrok nastává, když dítě relativizuje subjektivní náhled. „Ale mně není zima“

- Magičnost

Stojí na vědomém přesvědčení, že vlastní slovo nebo představa ovlivní dění kolem mne.

- Antropomorfismus¹²

Říká: „Blesk ho potrestal.“¹³

¹² Řecky anthrōpos = člověk, morfē = podoba

Typické znaky uvažování předškolního dítěte shrnuje taktéž Vágnerová dle následujících kritérií do několika bodů:

1. Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá.

- *Centrace:*

Je to subjektivně podmíněná redukce informací. Vyznačuje se tendencí ulpívat na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který dítě považuje za podstatný, a přehlíží jiné, méně významné, i když mnohdy objektivně významnější. Dítě bere v úvahu pouze jeden aspekt situace.

- *Egocentrismus:*

Dítě ulpívá na subjektivním názoru a opomíjí jiné názory. Dítě si myslí, že pouze jeho přesvědčení je jediné možné, tedy správné a všeobecně platné. Chybí mu představa o možné pluralitě názorů (Když dítě nechce, aby jej někdo viděl, zakryje si oči.).

- *Fenomenismus:*

To je důraz na určitou, zjevnou podobu světa, popřípadě na takovou představu (Dítě nechce akceptovat, že velryba není ryba.).

- *Prezentismus:*

Představuje přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa. Úzce souvisí s fenomenismem. Aktuálně vnímaný obraz světa představuje subjektivní jistotu.

2. Způsob, jakým dítě informace zpracovává.

- *Magičnost:*

To je tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií. Děti předškolního věku nedělají veliký rozdíl mezi skutečností a svou fantazií.

- *Animismus, resp. antropomorfismus:*

¹³ ČAČKA *Psychologie dítěte*. s. 57
nebo taktéž ŘÍČAN *Cesta životem*. s. 123-124

Dítě přičítá vlastnosti živých, lidských bytostí neživým objektům. Uvedu názorný příklad – Chlapec ostříhá plyšové kočce chlupy a velice se diví, že se matka zlobí. Argumentuje tím, že jí přece znovu dorostou, tak jako jemu vlasy.

- *Arteficialismus:*

Je to způsob výkladu vzniku okolního světa. Všechno někdo udělal. Z toho vyplývá závislost dětského myšlení na vykonané činnosti. Dítě považuje všechno kolem sebe za výsledek něčí činnosti: Hory někdo postavil, hvězdy někdo rozsvítil... V dětském náboženském myšlení se jako takový „stavitel světa“ nabízí Bůh.

- *Absolutismus:*

Každé poznání musí být definitivní a jednoznačně platné. Pro předškolní děti je relativita názorů dospělých nepochopitelná (potřeba jistoty)¹⁴.

Obě koncepce v podstatě popisují tentýž přístup. Vágnerová podrobněji rozebírá a popisuje, jak si dítě informace vybírá a také jak je dále zpracovává. Její přístup je podrobnější a tedy zároveň lépe zhodnocuje a vystihuje dětské poznávání světa. Pro práci s dětmi předškolního věku je nutné uvědomit si tyto „nedostatky“ v dětském chápání a umět s nimi pracovat, či je dokonce využívat při výchově a vzdělávání. Pro vývoj jedince a jeho pochopení je nutné podrobněji zhodnotit úroveň jednotlivých poznávacích funkcí dítěte v předškolním období.

Vnímání, počítky a vjemy

Vnímání ukazuje zatím na celkový dojem. Tento dojem často spočívá na nedůležitých znacích, které se pak stávají signálem celého předmětu (nakreslený traktor musí mít především kouřící komín a hnací mechanismus je naznačen pouze schematicky ...). Z toho vyplývá, že vnímání je globální, neanalytické, orientované na bezprostřední upoutání dítěte.¹⁵

¹⁴ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 174-175

¹⁵ Zde se hodí uvést známý pokus Piageta, který vzal dvě skleničky téhož tvaru a naplnil je do stejné výšky stejným počtem identických korálků. Pak vzal třetí skleničku, která měla užší dno a v přítomnosti dítěte tam přesypal korálky z jedné sklenice. Sloupec korálků byl samozřejmě v užší sklenici vyšší, ale dítě si myslelo, že je v ní korálků víc i přesto, že experiment samo pozorovalo (VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 176). Podobný příklad s limonádou uvádí ŘÍČAN v *Cestě životem* na s. 121

Počítky jsou v předškolním období většinou dostatečně rozvinuté a citlivé k detailům, pokud upoutají pozornost dítěte. Dají se zvyšovat jejich kvality formou různých her. Tyto hry vylučují většinou zrakový vjem a vedou ke zlepšení hmatu, sluchu, čichu apod. Každá mezera v chápání dítěte je pohotově zaplněna fantazií na přijatelný celek. Z tohoto důvodu se nedá příliš spoléhat na přesné pozorování dětí. Vnímání času je v předškolním věku velmi problematické. Tří až čtyřleté děti znázorňují všechny geometrické tvary jako kruhy. Třídít geometrické obrazce dokáží děti až po pátém roce věku. A to jen podle jediného hlediska (barvy, tvaru, velikosti...). Jakékoliv zobecnění, které zrychluje a zpřesňuje duševní dění i vnímání konkrétních věcí, je těmto dětem zcela cizí. Děti poznávají konkrétní izolované předměty, kterým nedokáží nadřadit společný pojem. Vjemy ovládá egocentričnost a vazba na prožitek s malým ohledem na věcný přístup k realitě. Podstatné stránky reality a analytičnost myšlení jsou úkoly následujících vývojových fází.

Zvědavost se u předškolních dětí mění ve zvědavost. Místo otázky „Co je to?“ se dítě ptá: „Co to dělá? A proč to tak dělá?...“ Podle Nováka se u dětí, které pokládají takové otázky, objevují první náznaky po „jití k jádru věci“¹⁶. Proto se domnívá, že už zde je možné začít s náboženskou výukou, i když samozřejmě přiměřenou.

Procesy učení a paměti

Podle Čápa a Mareše s procesem učení velmi úzce souvisí úroveň pozornosti.¹⁷ V raných vývojových fázích je dětská pozornost předškoláka velmi nestálá. Důvodem této nestálosti je častější a bohatší příjem informací. Nervová soustava dítěte také ani nedovolí dlouhodobější jednorázový akt pozornosti. Pozornost lze posilovat konstruktivními hrami a drobnými jednoduchými povinnostmi. Vnímání ve formě pozorování se postupně osamostatňuje od konkrétních předmětů. Děti stále více oblíbená televize může sloužit jako trénink dlouhodobější a záměrnější pozornosti. Pro skutečný rozvoj dítěte má

¹⁶ NOVÁK *Disharmonický člověk a jeho výchova*. s. 309

¹⁷ ČÁP, MAREŠ *Psychologie pro učitele*. s. 227

televize pozitivní vliv pouze tehdy, pokud se s nimi o pořadech mluví, diskutuje a děti mohou vyjadřovat svoje dojmy, úvahy, namalovat obrázky. To učí děti větší všímavosti a zároveň tím formulují své myšlenky, rozvíjí jemnou motoriku, cvičí paměť, představivost a emotivitu. Schopnost stability a záměrnosti je možné pozorovat při nechuti dětí vůči podnětu odpoutávajícímu jejich pozornost od činnosti („Počkej chvíličku, až to dodělám.“). Taková reakce již zaslouží plný respekt a vážnost.

Vágnerová uvádí, že paměť je také velmi nespolehlivá, ale díky plastičnosti mozkové kůry si děti dokáží osvojit značné množství materiálu. Děti jsou fixovány zvláště konkrétními a názornými jevy. Učení je bezděčné a mechanické. A to i bez soustředění na obsah. Stačí jim pouze rytmus a rým. Proto je mechanické učení u dětí pouze doplněk a hlavní rozvoj by měla nabývat logická paměť. Ta může být podněcována vyprávěním příběhů. Opakováním úkonů vznikají návyky. Je ale dobré vždy dítěti zdůvodnit zadaný požadavek. S postupujícím věkem jsou pak děti schopné vykonávat stále složitější příkazy s rostoucím časovým odstupem. Od třetího roku věku se poznání rozšiřuje i na ojedinělé dojmy s velkým afektivním zážitkem. Některé silné zážitky z konce předškolního věku mohou být uchovány trvale. V paměti jsou vryty hlavně citové kvality, jistota láskyplné atmosféry, chápající prostředí aj.¹⁸

Imaginativní procesy, představy a fantazie

Představy a fantazie se vyznačují konkrétností a jsou citlivé a svérázné, ale neomezují je kritické myšlení. Nadvláda fantazie zasahuje u předškolních dětí i do myšlení. Největší uplatnění nachází fantazie v námětových hrách. Děti díky fantazii přetvářejí skutečnost, jak je tomu i v pohádkách. Děti jsou často vedeny fantazií a emocemi k volnému popisu děje s vymyšlenými pasážemi. Tyto pasáže nelze chápat jako lhaní, ale jako projev jednoty „já a svět“. Jedná se o nepravé lži, tzv. konfabulace¹⁹. Dítě si přetváří svět tak, aby byl jemu blízký v představách i citech. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a

¹⁸ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 191 - 194

¹⁹ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 182 nebo též ŘÍČAN *Cesta životem* s. 124

potřebám. Volné řazení zážitků, které jsou na stejné úrovni, a volné přecházení k dalším, je v pozdějším věku základním principem tvořivosti. Společná imaginace je sdružovací silou pro budoucí sociální chování dítěte.

Předškolní děti jsou charakteristické velkou emotivností, kde dominují citové procesy vedoucí k uspokojování základních biologických i psychických potřeb. Jde hlavně o jistotu a bezpečí²⁰, zvědavost, soucítění, hru a pohybové aktivity, seberealizaci aj. Čačka charakterizuje předškolní období stabilizací citových vztahů a stavů a popisuje afekt jako poměrně častý citový projev. Zvláště afekty vzteku nebo strachu. Zlost není generalizovaná ale začíná se orientovat diferencovaněji na určitou osobu či věc nebo na některé její vlastnosti. Díky bohaté fantazii narůstají podněty strachu, a proto předškolní dítě může prožívat období častých intenzivních strachů a obav. Tyto obavy se opírají o identifikaci s požadavky okolí. Podvolení se autoritě zůstává problematickou záležitostí.²¹ K dalším funkcím v imaginativně emotivní oblasti patří obnova vnitřní rovnováhy prožitků a tužeb. V tomto vnitřním světě představ a emocí se vytváří sny, náměty her, kresby atp.

Myšlení a řeč

„Názorné myšlení“ je fáze, do které se dostane dítě kolem čtvrtého roku věku a nahrazuje fázi „předpojmového myšlení“. Tento názor pochází od Piageta a uvádí ho Čačka. Slovem jsou vyjadřovány pojmy elementární a přiřazené k objektům dobře zrakově vnímaným. Myšlení je řízeno plně názorovým poznáním a ne logickými operacemi. Proto je také označováno jako „předoperační myšlení“. V této nové fázi je tedy stále dominantní bezprostřední vjem v kombinaci s asociovanou představou a prožitkem.²² Myslím si, že pro rozumovou výchovu v předškolním věku je nutná dobrá rozumová úroveň výchovného prostředí. Z toho plyne, že vnímané věci mají být i logicky správné.

²⁰ ŘÍČAN *Cesta životem* s. 135

²¹ ČAČKA *Psychologie dítěte*. s. 60

²² ČAČKA *Psychologie dítěte*. s. 57

Dospělí, především rodiče a učitelé, mají být dítěti vzorem přesného myšlení a výstižného vyjadřování.

Vágnerová uvádí, že slovní zásoba předškolních dětí obsahuje konkrétní pojmy, které jsou navíc vymezeny určitou funkcí. Pod jednotlivými názvy věcí se může skrývat označení celé skupiny jevů. Děti si často se slovy hrají a mluví, jen aby mluvily. Často ani nechápu smysl a dosah užívaných pojmů. Během předškolního věku se počáteční slovní zásoba (asi tisíc slov) do konce předškolního věku ztrojnásobí. Porozumění mají ale děti ještě navíc u dalších tisíce slov.²³ Z toho jasně plyne, že úroveň slovního vyjadřování zdaleka neukazuje dosažené kvality názorného myšlení. Piaget zpochybnil názor, že rozvoj myšlení úzce souvisí s řečí. Na příkladu sluchově, a tím i jazykově, handicapovaných hluchoněmých dětí ukázal, že zdržení nástupu vyšších forem myšlení je mnohem menší než u slepých a zrakově postižených, kteří mají snížený rozvoj senzomotorických schopností.²⁴

Mezi smyslově myšlenkové analytické vyjadřování patří mimo jiné i kresba. Ta ukazuje na variabilitu provedení jednoho předmětu. Děti již často odhalují nesmyslnost některých tvrzení, ale nedokážou své soudy logicky zdůvodnit, proto usuzují s analogií. Podle mého názoru by každý učitel při komunikaci s dětmi měl zohlednit jejich myšlenkový vývoj a úroveň řeči. U předškolních dětí by měl brát v potaz i jejich vývojovou „nedokonalost“ v myšlení a úsudku.

Čačka uvádí, že rozumově poznávací a imaginativně emocionální rozvoj osobnosti představuje duševní vývoj dítěte, který H. Wallton rozdělil do šesti stádií. Přejedchod mezi jednotlivými stádii nastává po překonání zkušeností přiměřených pro dané stádium a vypořádání se s aktuálně pocíťovanými konflikty. Pro předškolní věk je důležité třetí stádium, které je do šesti let věku. Je charakteristické rozvojem praktické inteligence a díky zlepšující se řečové komunikaci vyspívá i rozumově poznávací oblast.

²³ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 194

²⁴ ČAČKA *Psychologie dítěte.* s. 58

Wallton uvádí tři charakteristické jevy:

1. *Napodobování* – to je stabilizace napodobování a kopírování vzorů

2. *Narcismus* – snaha zalíbit se, první projevy sympatií, ale i žárlivosti. Ty vyplývají z potřeby kontaktu.

3. *Opozice, neboli vzdor* – snaha o vlastní autonomii a sebepotvrzení vůči ostatním. V tomto stádiu se dotváří fyzické vědomí sebesama, schéma vlastního těla, vědomí vlastního „já“. To vše je základem pro vytváření obrazu vlastní osoby a nových forem seberealizace.²⁵

Ze sebepojetím a sebehodnocením dítěte souvisí i téma svědomí, které však vnímám jako hraniční, proto se mu budu podrobněji věnovat v kapitole Spirituální složka osobnosti dítěte předškolního věku (2.4), a to především v souvislosti s vývojem morálního úsudku u předškolních dětí.

V této kapitole jsem chtěla popsat z psychologického hlediska úroveň jednotlivých poznávacích funkcí u dítěte předškolního věku. Použila jsem přitom vývojově psychologickou literaturu citovaných autorů. Učitel v mateřské škole musí tyto základní psychologické poznatky znát a měl by je při práci s dětmi zhodnocovat.

2.1.3 Sociální složka osobnosti dítěte předškolního věku

Vzhledem k tématu práce je důležitá i otázka, co obnáší v tomto věku proces socializace. Vlastnosti osobnosti dědíme od svých předků, zvláště od rodičů, se kterými máme nejvíce společných genů. Genotyp každé osobnosti interaguje s vlivy prostředí, do kterého osobnost vrůstá. Genotyp je soubor zděděných genetických informací, tak i vrozených mutací genů, včetně prenatalních a perinatálních vlivů. Fenotyp jsou základní fyzikální a chemické faktory a další vlivy sociálního prostředí včetně výuky a výchovy. Všechny tyto faktory působí na vývoj osobnosti. Dítě jako aktivní bytost je „socializováno“ zvnějšku a zároveň se s rostoucím věkem má stále více autokultivovat. Vágnerová

²⁵ ČAČKA *Psychologie dítěte*. s. 20

vidí socializaci a individuaci proces probíhající v interakci.²⁶ Prostřednictvím vlastních adaptačních mechanismů se vytváří hlavně v názorově prožitkové sféře vědomě i podvědomě relativně stabilní obraz světa, včetně hodnotového vědomí i sebepojetí, které je základnou stálého hodnotícího vědomí, které vede ke konkrétním individuálním postojům a snahám. Z toho vyplývá, že vnější formování osobnosti se nahrazuje sebeformováním a sebeřízením. Tento názor odporuje dřívějším představám jednosměrného socializačního procesu.

Vágnerová chápe předškolní věk jako období „přípravy na život ve společnosti“ a zároveň tuto etapu charakterizuje jako „fázi přesahu rodiny“²⁷. Socializací dítěte rozumíme začleňování dítěte do společnosti. Jde o rozvíjení dítěte jako společenské bytosti. Socializace předškolního dítěte samozřejmě probíhá na několika úrovních, a to na úrovni rodiny, vrstevnické skupiny a mateřské školy.

2.1.3.1 Rodina

Pro duševní vývoj dítěte ve všech stádiích je rozhodující citová pohoda mezi rodiči a dětmi. V předškolním období na ní záleží mnohem více i proto, že usnadňuje naplnění jednoho ze základních vývojových úkolů této fáze, a to identifikace s rodičem totožného pohlaví²⁸. Dítě má snahu napodobovat tohoto rodiče úmyslně, ale i bezděčně. Rodiče jsou pro děti vzorem. Často lze pozorovat v řadě aspektů projevy pohlavní diference. To se projevuje např. v rozdílech preference a stylu hry, zájmu o oděv atp. Ukazuje se, že tyto rozdíly nejsou pouze sociálně podmíněny, ale sehrává tu svoji roli odlišné působení centrální nervové soustavy. Každý z rodičů má při výchově dětí svou specifickou, nezastupitelnou roli. Otec má být usměrňující, schvalující, někdy i trestající autorita, která dítě

²⁶ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 202

²⁷ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 202

²⁸ Problematice identifikace se stejným pohlavím se věnoval Freud. Vyjádřil vývoj osobnosti v pojmech pěti dynamických stádií. První tři mají přímý vztah k „erogenním zónám“ (orální zóna, anální zóna, falická zóna). Pro potřeby této práce je důležité stádium falické, ve kterém dítě zaměřuje svou pozornost na genitální oblast, zkoumá vlastní pohlavní orgány a všímá si rozdílů mezi dívkami a chlapci. Freud popisuje u chlapců tzv. Oidipův konflikt a u dívek tzv. Elektřin konflikt. Dítě se zamilovává do rodiče opačného pohlaví a vůči rodiči stejného pohlaví prožívá nepřátelství či konkurenci. Tyto konflikty se nakonec vyřeší procesem identifikace s rodičem stejného pohlaví. Chlapec chce být jako jeho otec a děvče se chce podobat svojí matce.

připravuje na různá omezení a je symbolem respektu vůči nejrůznějším normám. Matka je spíše osoba laskaví, litující a ochraňující a ovlivňuje rozvoj neformálních a bezprostředních vztahů k lidem. Děti z neúplných manželství žijící s jedním rodičem bývají často ochuzeny o jeden z těchto vlivů. To vede k problematičtějšímu přijímání v kolektivu ať v kladném, nebo záporném smyslu, ale vždy extrémně. Dalším určujícím faktorem jsou samozřejmě vztahy mezi sourozenci v rodině, ale také vztahy s prarodiči a s celou širokou rodinou.

Podle Matějčka představuje rodina „jistotu symbolického charakteru“.²⁹ Dítě může zdravě překračovat hranici rodiny pouze v případě, že se mu dostalo zkušenosti jistoty a bezpečí. Mohlo si tedy vytvořit vědomí domova a rodinné identity. Rodina je tedy soukromým prostředím, které je zdrojem jistoty, bezpečí, zázemí a bezvýhradného přijetí.

2.1.3.2 Vrstevníci

Kromě primární adaptace v rodině, která se vyznačuje intenzivní autentickou reakcí, působí na dítě i širší socializační tlaky. Je známou skutečností, že v tomto věku dochází k růstu významu vrstevníků. Vlivy vrstevnické skupiny jsou ve srovnání s vlivem rodičů a dalších dospělých dosud poměrně malé. Vztahy k druhým dětem jsou po celý předškolní věk většinou nahodilé a málo trvalé. Přesto je tento kontakt s dalšími dětmi velice důležitý, protože při něm dochází k formování vlastního „já“. Dále kontakt umožňuje například rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoj motoriky, zkoušení si sociálních rolí, testování sociálních norem... Vrstevníky dítě potřebuje ke svým hrám, zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozorovalo, zkouší různé role, různé formy chování a vnímá reakce okolí na ně. Důležitý je též kontakt s dětmi různého věku, protože dítě si zkouší různé pozice a role (podřizuje se staršímu, stará se o mladšího, prosazuje se, řídí ostatní, je odháněn, zavrhován či obdivován...) Dítě je také schopno vymanit se z přímého „dohledu“³⁰ dospělého. I když je předškolák silně emocionálně vázán na rodiče a rodinné prostředí, rád jej opouští a vydává se

²⁹ MATĚJČEK *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. s. 18

³⁰ MERTIN, GILLERNOVÁ *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. s. 18

poměřovat svoje síly s ostatními dětmi. Podle Vágnerové představují vrstevníci významnou referenční skupinu, se kterou se dítě srovnává.³¹

Matějček v časopisu *Psychologie dnes* píše, že v interakci s vrstevníky je možné uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti, jednotlivé varianty lze pro lepší přehled diferencovat do několika kategorií:

- Soupeření a sebeprosazování, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.

- Sdílení, součinnost a spolupráce, objevují se skupinové hry s pravidly.

- Projevy solidarity, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn.

- Zvládání konfliktů s ohledem na zájmy obou stran a ovládnutí agresivity, aby se vztah udržel.

- Zvládání konfliktů lítosti a zklamání, když je ostatní odmítnou.³²

Díky vrstevníkům má dítě možnost vnímat samo sebe, jak jej hodnotí ostatní, co ode něj ostatní očekávají, jaké by chtělo být samo za sebe... Zde je počátek rozvoje sebepojetí a sebehodnocení. Základ pro mezilidské vztahy je dítěti předáván v jeho rodině, ale v předškolním věku hraje stejně důležitou roli také dětské společenství, tedy vrstevnická skupina.

2.1.3.3 Mateřská škola

Významným sociálním mezníkem je zařazení dítěte do mateřské školy. Schusterová mluví o tzv. „sekundární socializaci.“³³ Návyky získané ve vzájemných interakcích v mateřské škole, pokud jsou pozitivní, mohou dítě dobře připravit na novou situaci v základní škole. Sociální schopnost dítěte jít do školy je vymezena jedním nebo více lety. Mateřská škola má přispět k osamostatnění dítěte a vede kromě jiného i k podřizování se stanoveným normám bez diskusí. Vágnerová uvádí, že mateřská škola představuje důležitý přechod mezi

³¹ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 229

³² MATĚJČEK *Psychologie dnes* č. 6 1999 Chvála přátelství s. 12-13

³³ Sborník *Autoregulácia normani morálnosti v realizovaných psychologických výskumoch I.* SCHUSTEROVÁ, I. Účinnosť alternatívnych predškolských zariadení na rozvíjaní sociálno-etických aktivít dieťaťa. s. 88

soukromím rodiny a institucí školy.³⁴ Umožňuje dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní vstup do školy. Má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci. Mateřská škola může být obohacením, jen když rodinnou výchovu doplňuje.

Rodina, vrstevnická skupina i mateřská škola předkládají dítěti „své“ normy chování. Děti v předškolním věku jsou přirozeně velmi aktivní, činorodé, předvádí se a upoutávají pozornost dospělých. Jejich aktivita ale musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti. Autority, které určují pravidla chování, jsou dospělí. Dospělí jsou zároveň garantem dodržování norem. Strašíková ukazuje na to, že dítě v předškolním věku si uvědomuje existující rozdíl v platnosti norem ve vztahu k dětem a rozdíl v platnosti norem ve vztahu k dospělým.³⁵ Normy chování si dítě osvojí sociálním učením a rozvojem poznání a myšlení. Dospělými je hodnoceno dětské chování a dítě napodobuje dospělé včetně rozhodování mezi konkrétním chováním. Dítě konfrontuje jednotlivé dané normy v konkrétních situacích u svých vrstevníků, dospělých, v příbězích, v televizi atd. Morální vývoj dítěte³⁶ závisí na způsobu výchovy, zvláště na emočním klimatu v rodině, a dodržování norem chování také souvisí s vývojem dětského svědomí.

2.1.4 Spirituální složka osobnosti dítěte předškolního věku

V této kapitole chci poukázat na ryze lidskou zkušenost transcence ve vztahu k vývoji svědomí. Po té se budu věnovat nositelům křesťanské socializace a jejich vlivu na prohlubování náboženské zkušenosti dětí v předškolním věku.

³⁴ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 211

³⁵ STRAŠÍKOVÁ *Z dětských mudrosloví.* s. 27

³⁶ Morálnímu vývoji u dětí se věnoval např. Piaget, Kohlberg a další, srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje.* s. 53 - 67 nebo GROM *Nábožensko-pedagogická psychologie.* s. 291 - 293. Jejich pokusy podstupovaly ale starší děti, ne děti předškolního věku.

2.1.4.1 Svědomí

Vývoj svědomí úzce souvisí se zkušeností transcedence a s náboženskou zkušeností. Samotné sebepojetí a sebehodnocení předškoláka je připravováno již od kojeneckého věku, kdy si jedinec uvědomuje svoje vlastní tělo, později sleduje svůj obraz v zrcadle. V batolecím věku se označuje vlastním křestním jménem a v počátcích předškolního věku užívá první osoby a má navíc zájem o vlastní hodnocení. Postupem času si připisuje stále diferencovanější vlastnosti. Již kojeneček věděl, že pokračovat v aktivitách, na které rodiče reagují slovy „ne, ne“ vede ke trestu, zatímco po vyhovění pokynu bude odměněn něhou a pochvalou. Sebecit batolat dospívá v hrdost na pochvalu nebo k pocitům zahanbení, pokoření či pokárání. Tyto reakce úzce souvisí s dětským vědomím vlastního „já“.

Říčan tvrdí, že dítě si dobře uvědomuje své povinnosti, co má a nemá dělat a proč. Toto „proč“ může být velmi naivní, což odpovídá rozumové úrovni dítěte. Zároveň ví, proč má dobré nebo špatné svědomí. Dětské svědomí je zpočátku především negativní, to znamená, že jeho obsah je složen z různých zákazů, a dále je také heteronomní. To znamená, že tu jsou vnější autority, které určují, co se smí a nesmí, co se má a nemá.³⁷

Kochanská definuje svědomí jako vnitřní regulační mechanismus.³⁸ Vágnerová taktéž uvádí, že velmi důležitým obdobím v předškolním věku je vytváření vlastního „svědomí“, které je vnitřním autonomním regulátorem, který není závislý na reálném trestu. Vlastní obsah dětského svědomí je dosti nahodilý, různorodý a nesystematický. Navazující autoregulace proto nebývá nijak spolehlivá. U některých dětí dochází k vytvoření nadměrně citlivého svědomí, které ochromuje jeho iniciativu. Častější však jsou případy, že svědomí je tak slabé, že je nezbytné je posilovat obavami z trestu, který nemusí být fyzický, ale též psychický (např. citový chlad). V žádném případě by nemělo dojít k převaze asketických a blokujících prožitků nad pozitivními a motivujícími, které přinášejí naději v odpuštění a povzbuzení. Hlas svědomí a s ním spojená schopnost prožívat vinu jsou důležité začátky budoucího sebehodnocení. V této fázi děti

³⁷ ŘÍČAN *Cesta životem*. s. 133

³⁸ KOCHANSKÁ, G. Committed compliance, moral self and internalisation: A mediational mode. *Developmental Psychology*. s. 339

ještě nevnímají vlastní motivace činů při hodnocení nebo sebehodnocení. Děti nedokáží vidět hlubší souvislosti dění pod povrchem. Zachovávaní a vedení k návykům a pravidlům, včetně schopnosti tlumení nežádoucích projevů, může posilovat vůli dítěte předškolního věku. Volní projevy, které jsou vázány na zkušenost, svědomí, zájmy, plánovitost atp., jsou natolik komplexní, že z nich můžeme usuzovat na úroveň celé osobnosti. Soustavná mravní výchova v rodině, zejména v souvislosti s náboženskou výchovou, může vývoj svědomí pozoruhodně stimulovat a kultivovat, někdy ovšem i zásadně komplikovat. Vágnerová popisuje morální uvažování dětí v předškolním věku se svými charakteristikami, které souvisejí s celkovou vývojovou úrovní. Pro předškolní věk je typická vazba na konkrétní situaci. Dítě zatím nedovede normy generalizovat, protože chápe normy poněkud stereotypně a rigidně a navíc egocentricky. Ke konci předškolního období dosahují děti dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi. Projevuje se to především negativním prožíváním nežádoucího chování a pocity viny.³⁹

Vágnerová parafrázuje Eriksona, který označuje hlavní moment předškolního období slovem iniciativa.⁴⁰ Zdravé dítě je převážně aktivní. Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí a dítě se stává iniciativním. Přirozeně se jeho aktivita i iniciativa reguluje tak, aby byla účelná a nenarušovala soužití. Dochází k přechodu od regulace zvenčí k regulaci zevnitř, k autoregulaci. Dítě reguluje chování podle norem, které přijalo za své a které se zvnitřnily a začaly působit. Negativní vývoj se projevuje pasivitou a nedostatkem iniciativy dítěte. Ctností tohoto stádia je účelnost. Dítě totiž může prostřednictvím hry poskytovat dospělému náznaky svého budoucího aspiračního chování. Erikson dále uvádí, že může vzniknout významný potenciální konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny. Tento pocit je vyvolán důsledky činnosti nebo pouze představou těchto důsledků. Velkou roli tedy pro dítě hraje sociální kontrola, která mu připisuje role a začleňuje ho do společnosti. Z toho vyplývá, že předškolní věk je

³⁹ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 222

⁴⁰ VÁGNEROVÁ *Vývojová psychologie I.* s. 219

charakterizován zvýšenou citlivostí svědomí a z toho plynoucím striktním hodnocením vlastních aktivit.

Pro naše úvahy, vzhledem k tématu práce především, plyne, že je důležité, aby sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dokázalo dítěti správně interpretovat důsledky jeho chování. Důvěra dětí ke své rodině a nejbližšímu okolí je pro tuto komunikaci nezbytná. Jak upozorňuje Muchová: „Kdybychom základní důvěru z raného období připodobnili k pramenu, který bude živit svou silou celý další život dítěte, potom v tomto období si dítě utváří svou osobní páteř. Dítě musí stát rovně a neohýbat se před nároky svého nitra, ale i před vnějšími nároky.“⁴¹ Mezi základní prvky sociálního prostředí dítěte patří mimo jiné i mateřská škola, která může přispět k rozvoji dětského svědomí a důvěry v sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

2.1.4.2 Duchovní rozměr člověka

V české psychologické literatuře se obecně pomíjí duchovní rozměr lidského života jak dětí, tak i dospělých. V odborné literatuře se tento rozměr lidské osobnosti nazývá religiozita a je chápán jako otevřený postoj k pradávným jevům lidského chování (např. ochota pomoci druhým, naděje, vděčnost, důvěra, odpuštění, štěstí, radost). Dále sem patří vnímání hlubokých rozměrů lidského života. Muchová tento rozměr definuje jako „imanentní transcendenci“, která má význam přesažení sebe sama a otevření se. Takto je tedy možno chápat v širším slova smyslu náboženství. Užší pohled na náboženství dává podle ní odpověď na otázku po smyslu institucionalizovaného náboženství, ve kterém je akceptována a uctívána nejvyšší bytost.⁴²

Z těchto rozměrů člověka je zřejmé, že každý disponuje duchovním nebo náboženským rozměrem své osobnosti. A to bez ohledu na prostředí, ve kterém vyrůstá. Proto každý člověk stojí před úkolem zvládnout úkoly náboženského rozvoje. Podle Vaňkové jsou tyto úkoly dva:

⁴¹ MUCHOVÁ *Bůh je jako mrakodrap*. s. 26

⁴² MUCHOVÁ *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 22-23

1. Najít osobní perspektivu víry, s níž může být vykládána a zpracována zakoušená skutečnost světa

2. Osvědčovat tuto víru stále nově tak, aby to odpovídalo nově učiněným zkušenostem se sebou samým a s okolním světem.

Pro rozvoj náboženské dimenze člověka je podle ní nutný bohatý citový svět.⁴³

Z výše uvedeného je tedy patrné, že také děti v předškolním věku mají religiózní dimenzi své osobnosti. Dítě v tomto věku vnímá svět v obrazech a symbolech, a proto může velmi specifickým způsobem chápat náboženské symboly a obrazy. Také si může vytvářet obraz Boha, ovšem v závislosti na svém dětském způsobu myšlení, který jsme popsali v předchozích kapitolách. Pro rozvoj náboženské dimenze dítěte hraje rozhodující roli intenzita náboženské skutečnosti. Tento názor vyslovil Smahel, který píše, že rozvoj pocitů a prožitků obohacuje život a rozmanitým způsobem dává člověku možnost účastnit se ve světě a tím se člověk stává lásky schopnější a vazbyschopnější. Je pravdou, že se člověk stává citově zranitelnější, ale naopak se otevírá duchovním hodnotám.⁴⁴

2.1.4.3 Náboženská zkušenost

Muchová píše, že „Výchozím bodem náboženské výchovy se musí stát vždy určitá lidská zkušenost.“⁴⁵ Podle ní je velmi důležité poukázat na to, že „náboženské zkušenosti umožňuje každý lidský život“. Takovouto lidskou zkušenost vidí v základních lidských aktech: v činu důvěry, naděje, odevzdání se, odpuštění, sdílení, milování.⁴⁶ Podle ní je cílem náboženského vedení svobodná a samostatně se rozhodující bytost, vztahující tyto své základní projevy k Bohu. „Náboženská edukace staví u vychovávaných a vzdělávaných jedinců na postupném získávání zkušeností a náboženských zkušeností. Teorie náboženské edukace je charakterizována jako prožití kvality události a poznatku, které mění další život člověka. Náboženská zkušenost potom spočívá v poslední hloubce

⁴³ VAŇKOVÁ *Systematická náboženská výchova dětí v MŠ.* s. 22

⁴⁴ SMAHEL *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte.* s. 45-46

⁴⁵ MUCHOVÁ *Úvod do náboženské pedagogiky.* s. 78

⁴⁶ MUCHOVÁ *Úvod do náboženské pedagogiky.* s. 75

takové zkušenosti, kterou je Bůh.⁴⁷ Dítěti předškolního věku by měla náboženskou zkušenost zprostředkovávat především rodina, ale také ji může prohlubovat mateřská škola s křesťanským zaměřením.

Rodina jako místo první zkušenosti s Bohem

Pro vytváření Božího obrazu u malého dítěte má nezastupitelnou funkci rodina. V živé křesťanské rodině se dítě setkává s Bohem v modlitbě nebo v obřadu již od nejútlejšího věku. Děti velmi citlivě vnímají atmosféru modlitby u zapálené svíce a rozumí tomu, co lidé Bohu v modlitbě říkají. „Budou-li rodiče předcházet příkladem a rodinnou modlitbou, pak jejich děti ...naleznou snadněji cestu lidskosti, spásy a svatosti.“⁴⁸

Bahounek uvádí, že duchovní utváření dětí v rodině zahrnuje tři oblasti:

- a) názorný životní příklad
- b) výuku
- c) povzbuzení (uznání a pochvala)⁴⁹

Také Simajchl tvrdí, že rodiče mohou být dětem průvodci na jejich cestě k víře, a to hned čtverým způsobem:

- a) Mohou odpovídat dětem na jejich otázky a o své víře jim tak svědčit.
- b) Mohou je seznámit s vyprávěním biblických příběhů, jak věřili a uvěřili v Boha jiní.
- c) Mohou s nimi prožívat svátky církevního roku, a tak je uvádět do praxe křesťanského života.
- d) Mohou jim být živým příkladem modlitby a každodenního života z víry.⁵⁰

Grom vyzdvihuje tři nábožensko-psychologická hlediska vlivu rodiny na zralou religiozitu dítěte zakotvenou v prožitku:

⁴⁷ MUCHOVÁ *Náboženská edukace v současné společnosti*. s. 170 – 171

Publikace nebyla dosud publikována, citace jsou použity se souhlasem autorky.

⁴⁸ GS čl. 48

⁴⁹ BAHOUNEK *Křesťanská sociologie pro každého*. s. 131

⁵⁰ SIMAJCHL *Společně k Bohu*. s. 8

a) Základní důvěra a pocit vlastní hodnoty, které se mohou pozvolna vyvinout ve zkušenost: Bůh mě vidí kladně, přijímá mě a jsem pro něho důležitý.

b) Pozitivní postoj k životu a radost ze života, ochota vidět v životě něco velkého a dobrého. Tak může být dítě časem schopno děkovat svému tvůrci a chválit ho, milovat Boha a ctít ho.

c) Pozitivní cítění, solidarita, láska k bližním, které se nevztahuje pouze na schéma služba-protislužba, ale v Boží bezpodmínečné lásce se může stát příkladem smyslu pro spravedlnost, nezištné ochoty pomoci, solidarity se světem aj.⁵¹

I Leistová poukazuje na nezastupitelnou roli rodiny ve výchově k víře. Dítě chápe, že Bůh je mocnější a větší než jeho rodiče. Vidí své rodiče, jak Boha prosí a děkují mu. Stejně se ono chová ke svým rodičům. Stejně jako dítě patří k rodičům, tak rodiče patří k Bohu. Tím i dítě náleží k Bohu a ochraňuje ho po celý den i noc. Bůh dítě provází v celém jeho životě a dítě je schopné formulovat své pocity z prožitého dne. Bůh má také něco společného s jídlem a pitím. Jídlo přece připravila maminka, ale přesto za něj děkujeme Bohu. Bůh dává růst přírodě kolem nás, dává život. Je spojen s vesmírem a přírodními zákonitostmi. Bůh je i v nemoci, protože maminka prosí za uzdravení svého dítěte. Dítě v tomto věku chápe první rozpory (narození dítěte x jeho nemoc). Dítě se setkává i se smrtí (Může snad Bůh i za smrt?). Pokud prosilo za uzdravení blízkého člena rodiny, a ten nyní zemřel, dítě není ušetřeno ani této negativní zkušenosti (Moje modlitba nebyla vyslyšena.). Bůh nám všem nějak ublížil (všichni pláčí). K těmto trpkým pocitům přistupuje zkušenost, že se rodiče i přesto k Bohu obracejí a vyprošují zemřelému věčný pokoj (To se Bůh nadále stará o mrtvého? To ho má rád, i když je v hrobě?). Dítě začíná tušit v této ztrátě hlubší smysl, a to právě kvůli víře rodičů. Bůh, i když má co do činění se smrtí, je dobrý.⁵² S Leitovou v jádru

⁵¹ GROM *Nábožensko - pedagogická psychologie*. s. 100 - 112

Vzhledem k utváření osobnosti je cílem náboženské vedení Gromem formulovaná „zralá religiozita ve zralé osobnosti.“ Odvíjí se od postupného získávání třech schopností: schopnosti bazální důvěry, komunikačních schopností a schopnosti převzít morální normu. Proces, který je ve svém počátku pouze účastí na náboženském životě dospělých, vrcholí, když vychovávaný svobodně ratifikuje to, k čemu byl v náboženské edukaci veden.

⁵² LEISTOVÁ *První zkušenost s Bohem*. s. 41

souhlasím, ale na otázku smrti z pohledu dítěte předškolního věku mám jiný názor. Myslím si, že dítě v předškolním věku se z vývojově psychologického hlediska ještě nemůže takto ptát. Dítě chápe smrt blízkého jako „odchod někam daleko“ a očekává, že se dotyčný může vrátit. Jeho myšlení je konkrétní a nedokáže vyabstrahovat věčnost posmrtného života.

Všichni výše jmenovaní autoři předkládají nezastupitelnou roli rodiny ve formování vztahu dítěte k Bohu.

Mateřská škola a předávání víry

Je jasné, že vztah malého dítěte s Bohem utváří nejzásadnějším způsobem rodina. Každodenní kontakt dítěte s rodiči mu dokazuje, zda křesťanství v jeho rodině je žitým životním stylem a přesvědčením, nebo jen formální záležitostí světského života. Tuto roli nemůže škola ani mateřská škola nikdy nahradit.

Na druhé straně je jasné, že i okolí sehrává nezanedbatelnou úlohu v životě člověka. Schusterová uvádí, že na formování sociálně-etické aktivity dítěte se významně podílí i výchovné prostředí.⁵³ Zvláště malé děti velmi citlivě vnímají prostředí. Toto ví dobře například obchodníci s dětskými hračkami, kteří vytváří reklamu svých výrobků. Křesťanství by ale mělo nabízet poctivý, otevřený a pravdivý náhled na svět z pozice věřícího člověka. Křesťanská výchova v mateřské škole může uvádět děti do života z víry. Cílům křesťanské výchovy se budu ještě podrobněji zabývat v kapitole 2.2 o mateřské škole.

2.1.5 Dětská hra a pohádka

Se všemi výše popsányými složkami dětské osobnosti úzce souvisí dětská hra a vyprávění pohádek. Proto se budu nyní tomuto tématu krátce věnovat.

Hra pro děti tohoto věku má nepostradatelný význam. Někdy je toto období dokonce nazýváno „zlatým věkem dětské hry“⁵⁴. Děti si hrají všude. Hry můžeme rozdělit na pohybové, konstrukční, námětové a napodobovací. Od

⁵³ Sborník *Autoregulácia normani morálnosti v realizovaných psychologických výskumoch II.* SCHUSTEROVÁ Sociálně-etická aktivita předškolákov z pohľadu učiteľov materských škôl a rodičov. s. 64

⁵⁴ ČAČKA *Psychologie dítěte* s. 60

paralelních her se přechází ke kooperativním, kdy si děti hrají společně, mají rozdělené úlohy a je nutná koordinace. Vztahy k vrstevníkům jsou však jen krátkodobé a děti začínají vnímat mužské a ženské role. Rády pomáhají dospělým při domácích pracích, které berou jako hru, a zároveň si zvyšují sebehodnocení tím, že dokážou to, co velcí. Hravé dítě je údajně méně ohroženo neurózami. Podle Říčana je vlastně hra „psychoterapií“⁵⁵. Přitažlivost her souvisí se zvláštním imaginárním světem hry, který je jako reálný. V tomto světě se prohra či selhání nepovažuje za absolutní nezdár, a proto je hra citovým tréninkem svého druhu. Zdá se, že hra je autokultivační aktivitou s funkcí tréninkovou, duševně hygienickou a kultivující. Předměty her, hračky, jsou nejoblíbenější, pokud si s nimi samy hrají (míč...). Na počátku předškolního věku sice děti intenzivně prožívají imaginativní svět, ale vystačí si s jednoduchými rekvizitami. Postupně však požadují ikonicky přesnější podobnost hračky se skutečným předmětem. V této fázi je repertoár her velmi široký a začínají se postupně prosazovat konstruktivní hry. Logicky i hra ve skupině prodělává v předškolním věku značné změny. Děti si již nehrají jako dříve paralelně vedle sebe, ale hrají si společně ve shodě s daným tématem. Po pátém roce věku dochází ke kooperativním hrám, kde každé dítě má osobitý podíl na přidělené roli. Hry nevedou vždy ke konkrétnímu cíli, pro který vznikly, ale jde spíše o kvalitu vlastní hry, než o její konečný výsledek.

Mezi nejrozšířenější herní aktivitu patří kresba. Ta jim ještě mnoho let bude sloužit jako nejadekvátnější vyjadřovací prostředek. Vývoj kresby se v mnohém shoduje s vývojem řeči. A je mnohem širším nositelem sdělení než slova v tomto věku. Kresba diagnostikuje schopnosti a subjektivní prožívání jednotlivých životních situací.

Pohádky jsou dalším herním prostředkem a jejich vnímání je v tomto věku nejintenzivnější. Naslouchání pohádkám a krátkým příběhům poskytuje dětem orientaci a zahlazuje negativní zkušenosti. Děti v nich mohou promítat vlastní aktuální strachy a konflikty a výsledkem může být vnitřní harmonie a povzbuzení. Pohádka a příběhy předávají moudrost o životě, o člověku, o dobru a zlu.

⁵⁵ ŘÍČAN *Cesta životem*.s. 128

V křesťanské výchově mohou biblické příběhy ještě navíc předávat moudrost o Bohu... Podle Nováka dítě v předškolním věku „...začíná rozeznávat mezi biblickou skutečností a pravdivostí a mezi neskutečnými pohádkami.“⁵⁶ I přesto se do pohádek promítá kulturní dědictví s adaptačními schémata daného etnika, která umožňují porozumět, soucítit a dát jistá východiska i pro pozdější formování postojů a hodnotového vědomí. Podle Říčana má naslouchání pohádce „podobný citový význam jako hra“.⁵⁷ Představivost a rozvoj emotivity jsou spolu těsně spojeny. Proto je pro citový život dítěte nezbytné rozvíjet četbu, vyprávění, návštěvu divadla, konfrontaci s filmem atd. Základem citové výchovy musí stále zůstat reálný prožitek. Hra, obraz, slovo či práce může navodit nejrůznější emoce a zároveň dokáže odreagovat tenzi nebo nežádoucí prožitky.

Učitelka mateřské školy může vycházet z dětské ochoty naslouchat pohádkám a krátkým příběhům a také může využívat nadšení dětí pro hru.

2.1.6 Ústřední vývojová témata předškolního věku

Shrňme celkovou charakteristiku dítěte v předškolním období a jeho hlavní úkoly. V jednotlivých etapách života musí jedinec plnit konkrétní vývojové úkoly. Předškolní věk učí dovednostem, vyvíjí svalovou kontrolu, učí tělovému schématu a vytváří sexuální identitu. Dále rozšiřuje pojmy o předmětech i sociálním světě. Rozvíjí během skupinových her⁵⁸ interpersonální dovednosti, bezpečně formuje to, co je dobré a špatné. Předškolák začíná zvolna zaměřovat svoji pozornost na konkrétní cíl. Tento věk je velmi citlivý na rodinné soužití a harmonii domova a osobnost dítěte ovlivňuje také kvalita učitele.

Správně motivované předškolní děti pracují mnohem efektivněji, mají-li konkrétní cíl (výroba dárku pro blízkou osobu...). Po čtvrtém roce věku je možné pozorovat schopnost zřeknutí se bezprostředního příjemného zážitku pro určitou perspektivní radost. V druhé polovině předškolního věku se vyskytují i snahy brát

⁵⁶ NOVÁK *Disharmonický člověk a jeho výchova*.s. 330

⁵⁷ ŘÍČAN *Cesta životem*.s. 132

⁵⁸ Hra pro děti tohoto věku má nepostradatelný význam. Někdy je toto období dokonce nazýváno „zlatým věkem dětské hry“ ČAČKA *Psychologie dítěte*. s. 60

ohledy na nároky ostatních, což je zárodkem pozdějšího smyslu pro povinnost. Pro empatii do prožitků jiných je nutné, aby si dítě dokonaleji uvědomovalo vlastní „já“ s vlastními prožitky a jejich projevy, které vedou k vědomému omezení vlastních projevů kvůli ostatním. Pokud toho je dítě schopno, dokáže se zříci něčeho ve prospěch druhých, dokáže je bránit, bát se o ně a mít radost z jejich radostí. To jsou počátky altruistického citění. Láska dostává další dimenze jako např. důvěru, respekt, něžnost a hrdost. I přesto zůstává utilitaristické zaměření dominantní po celý předškolní věk.

Díky sociálnímu učení se již v tomto věku vytváří základy postojů a hodnot. Stále ale převažují v konkrétní situaci vlastní potřeby. Díky přelétavosti motivů nehrají podstatnější vliv v procesu rozhodování, natož aby umožňovali dlouhodobější perspektivní chtění. Na konci předškolního věku dosahuje vědomí perspektivnosti jen několika týdnů. Veškeré psychické procesy v průběhu předškolního období vedou k rozvoji větší záměrnosti.

Šestý rok věku dítěte je podle mnoha odborníků velmi důležitý pro rozvoj osobnosti. Podle některých je charakter v podstatě již zformován právě v tomto období. Novější výzkumy nasvědčují tomu, že vývojové změny probíhají i dále a formování osobnosti nekončí ani v dospělosti a ve stáří. I přesto je nutné brát šestileté dítě jako jistou individualitu zformovanou celou řadou aspektů vývoje ve všech složkách jeho osobnosti. Problémy dětí ve škole jsou vyvolány především nedostatečnými podmínkami předchozího vývoje. Proto je velmi důležité věnovat se předškolnímu vývoji dětí.

2.2 Mateřská škola jako instituce

V této kapitole se budu věnovat dnešní situaci mateřských škol v závislosti na změnách, které představuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Chtěla bych poukázat na společné cíle RVP PV a křesťanské výchovy. V další kapitole se budu zabývat církevním školstvím obecně a jeho přínosem pro společnost. Další kapitola bude zaměřená na náboženskou a křesťanskou výchovu v mateřských školách.

2.2.1 Dnešní situace mateřských škol a rámcový vzdělávací program pro MŠ

Situace na školách je vždy ovlivněna trendy státní vzdělávací politiky. V současnosti jsou tyto trendy v naší zemi vyjádřeny v dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice, na jejichž základě se vytvářejí programy pro jednotlivé stupně škol. Dokument popisuje také vznik, charakter, strukturu a obsah rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V něm se objevuje pojem kurikula, které je chápáno poměrně široce jako „pohyb určitým směrem po cestě k určitému cíli“ jako „pohyb, který doprovází dítě“.⁵⁹ Mateřské školy mají předškolní vzdělávací kurikulum rozděleno do tří oblastí:

1. Vzdělávací program – vymezení směru, délky a cíle cesty
2. Obsahová náplň – rozlišuje kudy vede cesta a umožňuje měnit tempo na ní
3. Dosažený výsledek – charakterizuje celkový osobnostní vývoj dítěte

Z tohoto kurikula by mělo být zcela zřejmé, jaké jsou odpovědi na otázky: „Proč, koho, v čem, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vychovávat a vzdělávat?“⁶⁰ Kurikulum by mělo mít tyto úrovně: státní nebo národní, rámcová, školní a třídní. Výsledkem procesu tvorby kurikula jsou kurikulární projekty, které jsou vytvářeny ve formě dokumentů. Obecným dokumentem s celostátní působností stanovilo ministerstvo s dalšími organizacemi jako státní program vzdělání, který navazuje na školský zákon. Samotné vzdělávání má probíhat podle rámcových vzdělávacích programů (RVP), školních vzdělávacích programů (ŠVP) a třídních vzdělávacích programů. RVP je základní pedagogický dokument, který vymezuje povinný rámec vzdělání pro každý obor. Tyto programy vydá ministerstvo.

⁵⁹ OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ *Rok v mateřské škole*. s. 20

⁶⁰ BEČVÁŘOVÁ *Současná mateřská škola a její řízení*. s. 28

Obsahují:

- 1) konkrétní cíle vzdělání
- 2) povinný obsah vzdělání
- 3) podmínky vzdělání (materiální, personální a organizační)
- 4) bezpečnostní a hygienické podmínky⁶¹

ŠVP je pedagogický dokument, který vypracovává konkrétní škola a konkrétně zpracovává RVP. Je stanoven ředitelem školy po projednání se školskou radou.

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) byl uveřejněn v roce 2001. Podle něj je záměrem předškolního vzdělávání dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život a vzdělávání.

Hlavními cíli předškolního vzdělávání jsou:

1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.
2. Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.⁶²

Obsah je strukturován do oblastí, které reflektují vývoj dítěte, jeho přirozený život, zrání i učení. Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou rozlišeny na základě vztahů, které si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu. Interakčních oblastí je celkem pět: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně–kulturní a enviromentální. Od nich jsou odvozeny specifické oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v Rámcovém programu nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika

⁶¹ RVP PV s. 19

⁶² RVP PV s. 6

3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Osobnost dítěte i vzdělávací proces jsou chápány celistvě v ovlivňujících se souvislostech. Této logice jsou podmíněny i jednotlivé výchovné složky. Jednotlivé oblasti vzdělání jsou rozpracovány v kategoriích – specifické záměry a cíle, hlavní činnosti a příležitosti, základní kompetence, hlavní rizika. Tento plán se může řídit podle Manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

V RVP PV najdeme i již jmenované očekávané kompetence u dětí na konci předškolního období, které pro představu nyní uvedu:

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- porozumět slyšenému
- formulovat otázky
- učit se nová slova a aktivně je používat
- naučit se zpaměti krátké texty
- popsat situaci
- sledovat očima zleva doprava
- rozlišovat některé symboly, porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- vnímat všemi smysly
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- přemýšlet a umět vyjádřit své myšlenky
- zaměřovat se na to, co je důležité (odhadovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů)
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí

- chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat (porovnávat, řadit a třídit soubory předmětů podle určitého pravidla, orientovat se v elementárním počtu cca do šesti, chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky, poznat pojmy více, stejně, méně, první, poslední ...)
- chápat prostorové pojmy - vlevo, vpravo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi, v prostoru, v rovině, částečně se orientovat v čase.

Nyní bych se chtěla vrátit k problematice výchovně vzdělávacích cílů, které RVP PV obsahuje. Na tomto místě samozřejmě vyvstává otázka, v jakém vztahu jsou cíle RVP PV s výchovně vzdělávacími cíli křesťanské a náboženské výchovy. Také křesťanská výchova chce rozvíjet děti po všech stránkách, zejména v oblasti rozvoje osobnosti, utváření postojů (vděčnosti, umění žasnout, důvěry, spoluúčasti, očekávání, prosby, vstřícnosti, úcty, soucitu...), rozvoje schopností (důvěřovat, radostně se účastnit...), rozvoje pozitivních vztahů k sobě, k druhým, k vytváření společenství a důvěrného vztahu k Bohu. Kromě cíle, který sleduje utváření důvěrného vztahu k Bohu, jsou cíle křesťanské výchovy totožné s cíly z RVP PV (především 2. a 3. bod). V RVP PV zcela chybí spirituální, náboženská či duchovní stránka výchovy a vzdělání. Tématu vztahu obecných cílů výchovy a cílů náboženské výchovy se věnuje i Muchová a uvádí čtyři vůdčí cíle formulované Würzburškou biskupskou synodou v roce 1974, která tak reagovala na závěry 2. vatikánského koncilu takto:

1. Náboženská výchova probouzí a reflektuje otázky po Bohu a umožňuje dát na ně odpověď.
2. Náboženská výchova uschopňuje k vytvoření důvěrného vztahu ke skutečnosti víry.
3. Náboženská výchova uschopňuje k osobnímu rozhodnutí se pro víru.
4. Náboženská výchova motivuje k náboženskému životu.

Tyto cíle nejsou podle Muchové určeny obsahově, ale zdůrazňují procesní charakter: od probuzení otázek po Bohu až po motivace k náboženskému životu dítěte. Náboženská výchova má děti nejprve učít být pozornými k cestě zvládnání svého života, a teprve potom je má uschopnit k jeho pochopení ve světle víry. Děti se mají otevřít pro vnímání světa a mají začít oceňovat i pohled na svět z hlediska víry jako přístupu, který není vzdálený od života.⁶³ U předškolních dětí by samozřejmě mělo k tomuto procesu docházet ve věkově přiměřené formě. Výchovně vzdělávací obsahy by měly korespondovat s přirozeným vývojem, zráním a životní zkušeností dětí. To je zřejmé i z RVP PV, který popisuje a shrnuje specifické oblasti předškolního vzdělávání do pěti, výše uvedených a mezi sebou ovlivňujících se, složek výchovy.

Křesťanská výchova má podle mě stejný cíl jako rámcově vzdělávací plán v bodu 2: „Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost“, ale cíle křesťanské výchovy vyjadřují větší hloubku zaměření výchovy. Cílem není pouze „osvojit si hodnoty, na nichž je založena naše společnost“, ale osvojit si hloubku těchto hodnot (jako je láska, odpuštění, radost, smíření...) Tyto hodnoty totiž nacházejí své naplnění v Bohu. Domnívám se, že je velmi dobré, aby se křesťanské hodnoty v naší společnosti zdůrazňovaly a předávaly i dalším generacím.

2.2.2 Křesťanská mateřská škola

Po roce 1989 vznikají vedle dosavadních státních mateřských škol i mateřské školy soukromé a církevní. Jejich vznik zaručuje ústava a Listina základních práv a svobod v článku 15, odst. 1: „Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání je zaručena.“ a v článku 16, odst. 1: „Každý má právo svobodně projevit své náboženství nebo víru buď sám, nebo společně s jinými, soukromě nebo veřejně, bohoslužbou, vyučováním, náboženskými úkony nebo zachováváním obřadu.“ Církev jsou součástí občanské společnosti a výuka náboženství na státních školách je upravena v zákoně. Mateřská škola s výukou křesťanské výchovy je nabídkou rodičům, kteří jsou otevřeni křesťanským

⁶³ MUCHOVÁ *Náboženská výchova ve službě české škole*. s. 23

hodnotám. Taková mateřská škola by měla předávat základní obsahy a formy křesťanské víry způsobem přiměřeným věku. Křesťanská třída by měla dětem, které ji navštěvují, nabídnout křesťanský pohled na životní zkušenosti a snad také může předškolní děti ke křesťanské víře v Boha vést a vychovávat.

Vaňková píše, že děti v ní mají dostávat křesťanské odpovědi na otázky „Co?“, „Jak?“ a „Proč?“⁶⁴. Výchova v takovéto školce nemá úzce zaměřený pohled na přípravu dítěte do školy, ale chce dítěti pomoci v nalezení sebe sama, v zapojení se do skupiny a v nalezení smyslu života v Bohu. Je patrné, že samy základy křesťanské dětské víry musí položit rodina.

V takové mateřské škole se církve speciálním způsobem zapojuje do veřejného a společenského života. Samozřejmě, že se snaží zároveň plnit všechny pedagogické a sociální požadavky, které jsou kladeny na každou mateřskou školu. Dále se ale snaží ve výchově odpovídat na otázky, které předkládá dnešní svět, a dává rozumět člověku a jeho chování. Jde tedy o všelidské vzdělávání. Jeřábková ještě navíc uvádí, že „Všechny křesťanské školy by měla spojovat jejich atmosféra, tj. atmosféra křesťanské lásky, svobody a pravdy.“⁶⁵

Z informací v katalogu církevních škol a školských zařízení lze vytušit, že církve vnímá svoje působení ve společnosti jako evangelizaci a také zároveň jako „pomoc naší společnosti“⁶⁶. „Křesťanskou zvěst je třeba hlásat všem lidem, formy hlásání se však mají přizpůsobit sociálnímu složení lidí, prostředí, náboženské úrovni, dosaženému vzdělání, věku...“⁶⁷ To jistě potvrzuje i Pavel VI. v apoštolské exhortaci *Evangelii nuntiandi*: „Základem, středem a zároveň i vrcholem evangelizace a jejího úsilí zůstane vždy jasné vyznání, že v Ježíši Kristu, Božím Synu, který se stal člověkem, zemřel a vstal z mrtvých, se poskytuje každému člověku možnost spásy jako dar Boží milosti a dobrotivosti...“⁶⁸

⁶⁴ VAŇKOVÁ *Systematická náboženská výchova dětí v MŠ*. s. 34

⁶⁵ JEŘÁBKOVÁ *Mateřská škola jako životní prostor*. s. 96

⁶⁶ *Katalog církevních škol a školských zařízení 2005/2006* s. 1

⁶⁷ *Katechetické směrnice ČBK*. s. 13

⁶⁸ *Evangelii nuntiandi* čl. 27

Podle mě je hlavním posláním výuky náboženské výchovy v mateřské škole to, že děti předškolního věku mají možnost se ptát po Bohu, mají možnost prohlubovat svou náboženskou zkušenost a mají možnost svou víru prakticky žít v dětském kolektivu.

2.2.3 Náboženská a křesťanská výchova v mateřské škole

Otevřenost by měla být základní známkou každého křesťanského společenství. Vždyť i Ježíš chodil za lidmi ze všech společenských vrstev. Otevřenost a naslouchání názorům zvenčí vytváří stálé podněty a konfrontuje křesťanské hodnoty s realitou. Tím je křesťanství stále moderním životním stylem. Svobodu mají i členové společenství, neboť jejich přístup a aktivita může posunovat společenství kupředu nebo naopak posouvat zpět. Tento otevřený přístup podle mého názoru může pozitivně ovlivnit i výchovu v mateřské škole. Vždyť už i Komenský tvrdil: „Nešťastné vzdělání, které nepřechází v mravnost a zbožnost.“

Myslím si, že úlohou křesťanské výchovy je výchova člověka s nábožensko mravním charakterem, který plní povinnosti vůči Bohu, vůči sobě samotnému i vůči společnosti. Zahrnuje tedy také společensko mravní výchovu, ve které jsou nejvyšší normou Boží zákony. Křesťanská výchova tedy připravuje jedince pro život v církvi i ve společnosti. Obsahová náplň výchovné práce a využívání konkrétních výchovných metod a prostředků by měly vycházet z hlubokého osobního přesvědčení a víry učitelů.

Katechetické středisko v Českých Budějovicích formulovalo vzdělávací úkoly pro plán křesťanské výchovy takto: Rozvíjet předpoklady náboženského chování jako pomoc pro dítě, které se pohybuje v dnešním světě.

1. Dítě má udělat zkušenost s vlastními schopnostmi, učit se rozvíjet pozitivní postoj k životu.
2. Dítě má zažít, že k životu potřebuje druhé lidi a samo může přispět ke zdařilému spoluzití.
3. Dítě se má učit, že stvoření a to, co má člověk obhospodařovat, vyžaduje odpovědné jednání.

4. Dítě má zažít, že ho Bůh přijímá takové, jaké je, a že ho miluje.

5. Dítě se učí nalézat formy křesťanského života a obeznamuje se s křesťanským způsobem jednání.⁶⁹

Snahou a cílem náboženské a křesťanské výchovy dětí v mateřské škole je především prohlubování jejich náboženské zkušenosti, která vychází z jejich konkrétních osobních zkušeností. Můžeme tedy konstatovat, že náboženská a křesťanská výchova čerpají z církevního učení, křesťanské tradice a životních zkušeností dětí.

2.2.3.1 Metody náboženské a křesťanské výchovy

Muchová píše, že obecná pedagogika popisuje pro svůj obor prostředky, metody a formy vyučování a výchovy.⁷⁰ Náboženská pedagogika jich v praxi samozřejmě hojně využívá, ale ještě navíc zaměřuje svoji pozornost na některé oblasti, které jsou zvláště důležité pro proces výuky náboženské a křesťanské výchovy. Jde o proces získávání náboženské zkušenosti, meditaci spojenou se schopností slavit a výchovu k porozumění symbolům.

Meditace úzce souvisí s modlitbou. Děti předškolního věku by se neměly učit odříkávat dlouhé a předem zformulované modlitby. Měli bychom je už v tomto období vést k volně formulovaným modlitbám, při kterých mohou zažívat základní pocity děkování, chval, proseb, důvěry a lásky k Bohu. Je při nich velmi důležité uvolnění a vnitřní soustředění. Grom navrhuje některá cvičení, která se mohou stát impulsem pro rozvoj meditativní schopnosti předškolních dětí:

1. Cvičení ticha, soustředěného vnímání a imaginace:

- Sedět uvolněně na židli, poslouchat se zavřenýma očima to, co se dá ještě vnímat, (tikot hodin, dech souseda, kapky vody z vodovodu apod.), nemluvit, po skončení cvičení o všem hovořit.

⁶⁹ *Křesťanská výchova*. Tento materiál je nepublikovaný a slouží jen pro vnitřní potřebu Katechetického střediska v Českých Budějovicích. (příloha č. 1)

⁷⁰ MUCHOVÁ *Náboženská edukace v současné společnosti*. s. 170

Publikace nebyla dosud publikována, citace jsou použity se souhlasem autorky.

- Děti sedí se zavřenýma očima, nemluví, učitelka zahraje nějaký tón postupně na různých nástrojích, děti mu naslouchají a hlásí okamžik, kdy již nic neslyší.

- Jedno dítě prochází pomalu místností a hraje na nějaký hudební nástroj, ostatní děti poslepu ukazují rukou místo, kde se podle nich právě nachází.

- Jedno dítě může zašeptat jméno druhého dítěte, to zase dalšího, a to tak dlouho, dokud se nevystřídají všichni.

- Každé dítě může zašeptat do ucha sousedovi něco, z čeho bude mít radost.

- Cvičení na hmatovou vnímavost, např. nahmatat poslepu nějaký předmět (kožešinu, jablko, kůru stromu apod.), a potom vyslovit, jaký byl na dotyk, co přitom pociťovalo.

- Pozorovat nejdříve potichu květ, vodu, oheň, sníh, a potom to popsat a krátce o tom vyprávět.

2. Cvičení na vnitřní soustředěnost prostřednictvím cvičení obrazotvornosti:

- Ve stavu uvolnění a se zavřenýma očima můžeme „vidět“ skrz zdi a stěny, co dělá nyní tatínek nebo maminka, co si asi právě o mně myslí...

- Stejným způsobem vzpomínat na to, co pěkného jsem už dřív doma nebo u přátel zažil, nakreslit to, hovořit o tom...

- Stejným způsobem přemýšlet o tom, jak někomu, koho mám rád, mohu udělat radost...

3. Koncentrace na tělesné pocity:

- Cvičení tělesných pocitů jako je tíha, teplo, samočinnost dechu atd. K tomu lze převzít některá počáteční cvičení např. z autogenního tréninku, který je uzpůsoben dětem předškolního věku.

4. Příležitost artikulovat osobní reakce na různé podněty z venčí:

- Pro cvičení ticha a koncentrace si mohou děti vyslechnout příběh nebo pohádku a následně vyjádřit výkresem nebo pantomimou, jak na ně působila.

- Děti mohou tiše pozorovat nějaký obraz a až po určité přestávce říkat, co je napadne.⁷¹

Obecně schopnost slavení svátků spojených s rituály, symboly a gesty může u předškolních dětí v budoucnosti vést k hluboké víře. Děti v tomto věku totiž velmi vyžadují rituály. Muchová vidí ve slavení možnou „cestu k nebi“⁷² a navrhuje podněty pro slavnosti a svátky v dětském kolektivu (narozneniny jednoho dítěte, jmeniny, slavnost pro nového žáka).⁷³ Tyto akce pro děti můžeme chápat jako jakýsi předstupeň pro vnímání a pochopení gest, rituálů a symbolů v liturgii a v křesťanské každodenně žité praxi.

2.3 Liturgický rok

Silný a celistvý přístup k základním křesťanským hodnotám se nabízí ve slavnostech a svátcích během roku. Kapitola zabývající se liturgickým rokem nejprve poukáže na historii (2.3.1), liturgický a teologický aspekt (2.3.2). Další kapitola, nazvaná Liturgický rok, rituály a symboly (2.3.3), se již konkrétněji zaměří na jednotlivá období církevního roku. Na konci charakteristiky každého liturgického období z hlediska církevního roku a s ním spjatých symbolů a rituálů bych chtěla zároveň poukázat na podněty pro pedagogickou práci s dětmi předškolního věku.

Zásluhou O. F. Bollnowa je dnes obecně známá myšlenka srovnání lineárního a cyklického času a její význam pro výchovu. Lineární čas je čas, který plyne bez přestání od vzniku světa až k jeho zániku. Od něho se odlišuje čas cyklický, odvozený z vesmírných a přírodních cyklů: planetární cykly, věčné střídání ročních dob, nepřetržité střídání dne a noci, stálý sled období setby a žní,

⁷¹ GROM *Nábožensko-pedagogická psychologie*. s. 35 - 46

⁷² MUCHOVÁ *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 185

⁷³ MUCHOVÁ *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 186 - 188

rození a umírání. Tyto cykly tvoří krouživý pohyb, v němž se vše vždy navrácí k počátku. Do cyklického času jsou vsazeny svátky a slavnosti jako podněty, díky nimž je dějinný čas, spějící neustále kupředu, náhle zadržen, člověk se zastaví: slaví. Slavnosti a svátky se vracejí s cyklicky prožívaným časem vždy znovu a znovu. A s jejich návratem vstupuje do našeho života něco statického. Tím, že se točí v kruhu, dovoluje cyklický čas zastavení.⁷⁴ Tuto skutečnost popisuje také Janoušek slovy: „Jako ostatní lidé žije křesťan v čase, jehož dny, období a roky jsou určovány tím, jak se mění poloha Země vzhledem k Slunci při jejím otáčení kolem vlastní osy a zároveň při jejím oběhu kolem Slunce. Křesťan však prožívá také čas liturgický, který je určován duchovním Sluncem – Kristem.“⁷⁵ Liturgický rok se pohybuje od Ježíšova narození, přes jeho život a smrt až ke Zmrtvýchvstání. Tyto události nejsou slaveny jako historická výročí, ale v přítomném čase: „Kdyby se Kristus narodil tisíckrát v Betlémě a nikoliv v tobě, byl bys navěky ztracen“, cituje Halbfas známý výrok Angela Silesiuse.⁷⁶ Tato věta vystihuje charakteristiku celého liturgického roku. To, co se s Ježíšem událo před dvěma tisíci lety, má se dít stále znovu i dnes. Křesťanské slavnosti mají ještě navíc eschatologický rozměr, tedy rozměr naděje na věčný život. Křesťanský dnešek má své kořeny v minulosti, ale je také otevřený vůči budoucnosti. Církev tak dává možnost žít plodné spojení všech rozměrů času, a to ve svých slavnostech a svátcích: jak času posvátného, tak času disponujícího rozměry minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

2.3.1 Historický vývoj

Bouše uvádí, že zvláštní termín pro souhrn křesťanských svátků v průběhu roku se objevuje až v 16. století na evangelické půdě, a to Kirchenjahr, tedy církevní rok. Současný oficiální název v církevních dokumentech je liturgický rok (annus liturgikus). Je patrné, že se jedná o souhrn svátků, které se opakují

⁷⁴ MUCHOVÁ *Oblasti realizace symbolu*. s. 11

⁷⁵ JANOUŠEK *Jak se účastnit liturgie*. s. 29

⁷⁶ MUCHOVÁ *Oblasti realizace symbolu* .s. 11

v ročním cyklu. Je to tedy trochu jiný čas, kdy křesťané v průběhu roku slaví svátky Krista a svatých.

První křesťané znali jen neděli jako den eucharistického shromáždění, jehož liturgie byla naplněna očekáváním Kristova druhého příchodu (parusie). Od 2. století se začaly i v pohanokřesťanských církvích slavit Velikonoce. Jejich termín byl dlouho předmětem sporu, který definitivně skončil až První nicejský koncil v roce 325.⁷⁷ Bouše uvádí, že ostatní výroční slavnosti byly většinou zaváděny jako náhradní svátky místo helénských náboženských svátků a sklizňových slavností (Vánoce – slunovrat, nejstarší svátek apoštola Petra 22. 2. – závěr římských perentálií, Hromnice – předkřesťanské kající průvody se světly...).

Svátky svatých byly slaveny nad hroby mučedníků v den, kdy mučedník zemřel. Pro církev to byly narozeniny nových hrdinů Kristových, kteří nahradili antické héroty, a tak vznikly svátky svatých. Postupem času naplnily tyto svátky celý kalendář. Nové svátky šířily a zaváděly ve středověku různé mystické proudy v církvi. Patřila sem výročí „posvěcení“ kostela, památka zemřelých, Boží tělo a další. Tyto svátky autorizoval místní biskup a vznikly jako lidové slavnosti, které se šířily do ostatních diecézí. Po Tridentuském koncilu v katolické církvi zavádí nové svátky pouze papežská kurie. Poslední změny liturgického kalendáře provedl druhý vatikánský koncil.⁷⁸

2.3.2 Liturgický a teologický aspekt liturgického roku

Řecké slovo leitúrgiá (od slovesa leitúrgein) je složeno z podstatného jména ergon = dílo a přídavného jména leitos = patřící k lidu. V doslovném překladu proto znamená slovo leitúrgiá dílo lidu. Adam uvádí, že tento význam platil všeobecně, například jako služby vykonávané pro blaho lidu.⁷⁹ Později se

⁷⁷ Část maloasijských církví totiž slavila Velikonoce spolu s Židy v noci prvního jarního úplňku, ze 14. na 15. nisan, bez ohledu na den v týdnu. Ostatní obce zvolily za velikonoční noc vigílii neděle po 14. nisanu. Tak slavíme Velikonoce i my dnes.

⁷⁸ BOUŠE *Malá katolická liturgika*. s. 103 - 104

⁷⁹ Měšťané nebo města „sponzorovala“ např. vybavení chóru v řeckém divadle, vybavení lodí, uspořádání hostiny pro lid u příležitosti státních svátků...

tímto pojmem označoval každý veřejný výkon služby a od 2. století př. Kr. také služba kultovní. Septuaginta používá tohoto výrazu pro chrámovou službu kněží a levitů. Nový zákon zná ještě navíc význam ve smyslu charitativních činů (2Kor 9,12), služby andělů (Žd 1,7.14) a ve významu bohoslužby (Sk 13, 2). Jednou se užívá také v souvislosti s Kristem, který „vykonává bohoslužbu ve svatyni, v pravém stánku“ (Žd 8,2) a tato jeho prostřednická služba se v řeckém originálu nazývá „liturgií“ (Žd 8,6).⁸⁰

Z výše uvedeného vyplývá, že slavení liturgie čerpá z Kristova odkazu, z teologie. Konstituce o posvátné liturgii Sacrosanctum konsilium o liturgii uvádí, že je: „vrcholem, k němuž směřuje činnost církve, a zároveň zdroj, z něhož vyvěrá veškerá její síla“⁸¹ Proto podle mě nelze zcela liturgický a teologický pohled na liturgický rok od sebe oddělovat.

V liturgickém roce jsou vyčleněny orientační body, které člení plynoucí čas, dávají mu strukturu a určité napětí. Jsou zde vrcholy a doby příprav, čas ke slavení s radostí, ale i vážné chvíle a čas zamyslet se nad svým životem. Z toho vyplývá, že liturgický rok dává smysl kosmickému času. Čas můžeme prožívat různě. Můžeme jej promarnit, nebo mu dát konkrétní obsah. Liturgický týden výrazně odlišuje neděli od ostatních dnů, a tím brání znehodnocení všedního dne. Neděle jako den odpočinku dostává jiný smysl a náplň jako svátek, který dává času novou kvalitu. Křesťané by měli svůj pozemský čas prožívat smysluplně jako čas, ve kterém můžeme dojít spásy. Vrcholem církevního roku je dovršení Kristova velikonočního tajemství, které nám v týdnu připomíná neděle a v roce velikonoční svátky. Dále se slaví důležité body Kristova tajemství. Při tom se k nim přidávají svátky Panny Marie a svatých. Doba, ve které se slaví Kristovo tajemství, je označována jako temporal a kromě specifických dní (Narození Páně – 25.12. a Epifanie – 6.1.) jim nejsou přiřazeny konkrétní data. Další prvek utvářející cyklus liturgického roku je sanktorál, který je souborem svátků svatých. Tyto svátky jsou vázány na pevné datum. Richter poukazuje na to, že bychom

⁸⁰ ADAM *Liturgika*. s. 17

⁸¹ SC čl. 10

měli raději hovořit o „roku Páně“, než o „roku církevním“, protože církev v průběhu roku rozvíjí celé tajemství Kristovo. Památka dnů Páně má přednost přede všemi ostatními slavnostmi. „Rok svatých“ a památka jejich výročí je vždy podřízena roku Páně.⁸²

Ve slavení Kristova tajemství (temporalu) můžeme sledovat jistý vývoj. Historicky se jako první objevuje v apoštolské době slavení neděle, která je prvním svátečním dnem a základem celého liturgického roku. O této praxi píše i Bible: „První den v týdnu jsme se sešli k lámání chleba...“ (Sk 20, 7). Prvním údobím jsou z historického pohledu Velikonoce od 2. století. Ve 4. století se tedy dále objevuje druhý pól liturgického roku, a to je slavení Narození Páně. Oba tyto svátky v pozdější době přibírají dobu přípravy (dobu adventní a postní). Třetím okruhem doplňujícím liturgický rok je liturgické mezidobí. Oficiální dokumenty II. vatikánského koncilu uvádějí chronologické pořadí liturgických údobí seřazených podle důležitosti takto: Velikonoční třídní, Doba velikonoční, Doba postní, Doba vánoční, Doba adventní, Liturgické mezidobí.

V průběhu liturgického roku slaví církev nejen celé Kristovo tajemství, ale také si připomíná výroční dny svatých (sanktorál). I když má temporal přednost před svátky svatých, mají i oni v liturgickém roce své místo a teologické oprávnění. „Církev zvěstuje velikonoční tajemství na svatých, kteří spolu s Kristem trpěli a spolu s Ním jsou oslaveni, ukazuje věřícím příklad, který všechny přitahuje skrze Krista k Otci.“⁸³ „Svou spoluprací s Boží milostí jsou svatí pro církev znamením a svědectvím víry, ukazují originalitu následování Krista v různých dobách a situacích, jsou příkladem živého evangelia.“⁸⁴

Protože určitá údobí spolu souvisejí, můžeme ve struktuře liturgického roku stanovit tři okruhy, a to okruh velikonoční, okruh vánoční a liturgické mezidobí. Každá liturgická doba přináší nové náměty pro křesťanský způsob života a klade důraz na změnu hodnotových orientací celé společnosti. Proto je charakterizována změnami symbolů a liturgických barev, které jsou samy

⁸² RICHTER *Liturgie a život*. s. 134

⁸³ SC čl. 104

⁸⁴ SCHAUBER, SCHINDLER *Rok se svatými*. s. 13

symbolické. Liturgická roucha , a to jak oltářní, tak oděv kněze, se v průběhu liturgického roku mění podle církevních svátků a slavností, někdy i v průběhu dne. Rozlišujeme pět liturgických barev:

Bílá – Je to barva znamenající světlo. Používá se o svátcích Páně (pokud nepřipomínají jeho utrpení), o svátcích Panny Marie a svatých (pokud nebyli mučedníky). Bílá se též užívá při svěcení kostela, žehnání, o nedělích a všedních dnech velikonočních, v oktávě vánoční a velikonoční.

Červená – Je to barva ohně a krve. Používá se pro svátek svatodušní, povýšení sv. Kříže a vše vztahující se k umučení Krista a ke svátkům mučedníků

Fialová – Je to barva pokání. Používá se v době adventní a postní. Dnes ještě navíc tam, kde se dříve používala černá (na Dušičky, Velký pátek a při mších za zemřelé)

Zelená – Je to barva naděje. Používá se o nedělích a všedních dnech, pokud na ně nepřipadá některý z pohyblivých svátků.⁸⁵

Růžová – Byla předepsána u nedělí Gaudete a Laetare (3. adventní a 4. postní)⁸⁶

Druhý vatikánský koncil v konstituci o liturgii *Sacrosanctum Concilium* požaduje promyšlenější a bohatší výběr Písma, zvláště pro eucharistickou liturgii. „Aby se věřícím poskytl bohatěji prostřený stůl Božího slova, má se širše otevřít přístup k pokladům Bible. Z toho důvodu se vždy během určitého počtu let přečtou lidu nejrůznější části Písma.“⁸⁷ U nás v Čechách je tento cyklus tříletý, kdy se postupně předčítají synoptická evangelia (Marek, Matouš, Lukáš) a při zvláštních slavnostech se čte také z Janova evangelia. Tento systém je označován jako cyklus A, B nebo C. Každý z evangelistů píše evangelijní události z určitého pohledu a zdůrazňuje různé aspekty Kristova života proto, aby evangelium přiblížil svým čtenářům. Platí tedy, že Kristův život, smrt a zmrtvýchvstání, i přestože byly historickými událostmi, jsou nazírány různě. Toto mě motivovalo pro tvorbu cyklických námětů vycházejících z církevního roku pro katecheze dětí.

⁸⁵ VONDRUŠKA *Církevní rok a lidové obyčejy*. s. 8

⁸⁶ BOUŠE *Malá katolická liturgika*. s. 30

⁸⁷ SC čl. 51

Stejně události bych ráda během tříletého cyklu představila různými pohledy a náměty práce, které mají ambici děti oslovit.

2.3.3 Liturgický rok, rituály a symboly

Evropská kultura, myšlení a celá evropská civilizace jsou těsně spjaty s křesťanstvím. Křesťanská víra sjednocovala od středověku evropské národy, a tím předávala novým generacím hodnotná a především stále platná pravidla a etické normy. Zároveň samozřejmě docházelo k tomu, že každá národní církev přinášela do života lidu své země specifické prvky. Vliv církve na lidovou tradici, lidové zvyky, lidovou víru a kulturu je zřejmý. „Kalendář liturgických svátků ve vazbě na lidové zvyky a obřady představuje základní rámec veškerého života v minulosti. Vše, co lidé konali, s čím se setkávali, oč usilovali, to vše se odehrávalo ve stále se opakujícím rámci církevního roku.“⁸⁸

V apoštolském listě Evangelii nuntiandi zdůrazňuje Pavel VI., že mnoha lidem může pomoci k „opravdovému setkání s Bohem v Ježíši Kristu“.⁸⁹ I konstituce o posvátné liturgii říká o zbožných úkonech křesťanského lidu a o liturgických slavnostech místních církví, že „se mají konat se zřetelem k liturgickým dobám a v souladu s posvátnou liturgií. Z ní mají nějakým způsobem vycházet a k ní přivádět lid...“⁹⁰

Když se dnes podíváme na lidovou zbožnost, máme možná pocit rozporu ve smyslu „zaostalosti“ lidové zbožnosti. Přesto je třeba hledat její pozitiva a hodnoty.

Pro lepší přehled této kapitoly nyní uvedu strukturu liturgického roku chronologicky a při tom se budu podrobněji zabývat lidovou tradicí, rituály a symboly, které jsou typické pro jednotlivé dny a jednotlivá období během roku.⁹¹

⁸⁸ VONDRUŠKA *Církevní rok a lidové obyčejy*. s. 2

⁸⁹ ADAM *Liturgika*. s. 126

⁹⁰ SC čl. 13

⁹¹ V této kapitole budu vycházet z pojednání o slavení od ThDr. Františka Kunetky SDB (Liturgický rok ve slavení církve s. 9 - 12), které je součástí knihy *Rok se svatými* viz. seznam literatury. A dále z knihy od Vlastimila Vondrušky *Církevní rok a lidové obyčejy* s. 43 – 86.

Protože se v lidových pranostikách, zvycích, ale i například v domácí kuchyni svátky připadající na jednotlivé dny v roce promítaly mnohem více než dnes, budu uvádět jen takové příklady, které jsou nosné pro křesťanský duchovní růst a pro obohacení liturgie ve smyslu prohlubování prožívání církevních svátků a období. Chtěla bych poukázat na ty tradice a symboly, které upoutají i předškolní děti.

Logické by bylo, abych začala tento popis dobou adventní, kdy liturgický rok začíná. Vzhledem k tématu práce se ale budu řídit školním rokem, a proto začnu charakterizovat liturgický rok podle výše uvedených hledisek od zří, kdy církev prožívá již průběh druhé části liturgického mezidobí.

Liturgické mezidobí II.

Do období liturgického mezidobí řadíme celkově během roku 33. až 34. týdnů, kdy se neslaví zvláštním způsobem Kristovo tajemství, a proto je tato doba nazvána doba během roku (*tempus per annum*)⁹². První část je mezi Vánoce a postní dobou a druhá mezi Velikonocemi a adventem. Když se vytvořil a ustálil vánoční a velikonoční okruh, bylo třeba členit i zbývající neděle. Reforma II. vatikánského koncilu sjednotila dobu liturgického mezidobí, která je během roku přerušena velikonočním okruhem.

V období liturgického mezidobí církev slaví Kristovo tajemství v jeho šíři a plnosti. Měli bychom Krista následovat, nechat se inspirovat jeho slovy a činy a tím přinášet užitek a vydávat plody následování. Mezi významné světce tohoto období patří například: svatá Ludmila, svatý Václav, svatý Martin...(poutě a posvícení). Důležitá je také listopadová slavnost Všech svatých a vzpomínka na všechny věrné zemřelé. Církev slaví ještě v dalším podzimním období slavnost Ježíše Krista Krále.⁹³

Hofmeier volí pro začátek školního roku úvodní téma „zrání.“ Zdůvodňuje toto téma blízcím se koncem kalendářního roku, nastávajícím podzimem, kdy je

⁹² SCHAUBER, SCHINDLER *Rok se svatými*. s. 9

⁹³ Tuto slavnost zavedl Pius XI. Reforma II. vatikánského koncilu přeložila její slavení z poslední říjnové neděle na poslední neděli církevního roku, a tím zdůraznila její velikonoční a eschatologický charakter.

příroda plná barev, dozrává ovoce a na polích a lukách probíhají sklizňové práce. Teplé dny připomínají léto, ale chladné a deštivé dny věští příchod zimy. Vyzdvihuje svátek dožínek, který lidé znají od pradávna. Díky tvůrčím a plodným silám přírody a Dárci všech darů je hluboce zakořeněn v mysli lidí.

Jasným výrazem se stávají slavnosti posvícení a poutě, vinobraní a lidové veselice. V mateřské škole děti zpracovávají prázdninové zážitky, včleňují se nové děti do kolektivu, seznamují se mezi sebou a s novým prostředím a zároveň se seznamují s podzimní přírodou při vycházkách. Mohou to začlenit i do slavností ve třídě. Prožívání a pozorování dějů v přírodě dává první impulsy pro kladení základních otázek po původu životní síly a seznamuje s formou dílů a chvály. Odpovědi na tyto otázky plní očekávání dětí.⁹⁴

Další myšlenkou je „zánik“. Závěr podzimu je většinou spojen s pochmurnou náladou a listopad je měsíc charakterizovaný ztrátami. Louky a pole jsou prázdné, ptáci odletěli do teplých krajín, zvířata se stáhla do zimních přibytků, vítr a déšť otrhávají poslední listy ze stromů a v přírodě tlí to, co zůstalo z květin, zeleniny a ovoce. Den se zkracuje a je zahalen mraky a mlhou. Prodlužuje se noc a příroda upadá do dlouhého spánku, při kterém se připravuje na nový život. Tyto jevy v přírodě ovlivňují naše pocity, sráží nás a vtahují do dění, kde se mísí vývoj, růst a zrání se zánikem. Život a umírání jsou v přímé interakci. Pradávné tušení těchto souvislostí vytvořilo z listopadu měsíc smrti, ve kterém se ctí památka zesnulých, všech svatých.

Děti cítí velmi podobně jako dospělí tuto skutečnost a prožívají intuitivně obrácení se do sebe stejně, jak to vidí v přírodě. Zůstávají v mateřské škole a hledají vnější i vnitřní teplo (důvěry a bezpečí). Hofmeier zastává názor, že dítě má mít možnost vypořádat se zánikem v přírodě a s umíráním a pochopit, že smrt patří k životu. Dále píše, že má zkušenost s tím, jak rodiče pozitivně reagují na informace o smrti, které jsou dětem přiměřeně podávány. Přitom se přirozeně dostaneme i k rozhovoru o nebi.⁹⁵ Domnívám se, že toto téma je v našem prostředí problematické, protože bylo a je často obecně vytěšňováno.

⁹⁴ HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 1. sešit 2. dílu s. 23

⁹⁵ HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 1. sešit 2. dílu s. 59

Doba adventní

Liturgický rok začíná první nedělí adventní. Pak následují ještě další tři adventní neděle. Toto období trvá od prvních nešpor neděle, která připadne na datum 27. 11. – 3. 12. do odpoledne 24. 12. Advent znamená doslova „příchod“, tedy Boží přícházení k člověku. V této době se církev připravuje na narození Páně a zároveň v myšlenkách směřuje ke druhému Kristovu příchodu na konci věků. I adventní neděle mají rozdílný charakter:

1. Je charakterizována paruzií,
2. – 3. Jan Křtitel nás vyzývá k obrácení,
4. Mariánská neděle (zvěstování, navštívení)

Toto období liturgického roku lze charakterizovat jako čas bdělosti, otevřenosti a radostného očekávání. Od 1. neděle adventní do 16. 12. je kladen důraz na paruzii, od 17. 12. do 24. 12. jsou v popředí události, které předcházely Kristovo narození.

Nejrozšířenějším symbolem adventu je adventní věnec, jehož zelené větve uprostřed odpočívající přírody znamenají život. Kruh vyjadřuje společenství s Bohem i lidmi, plamen svíce připomíná Krista jako světlo, které osvětluje každého člověka. Čtyři svíce poukazují na čtyři adventní neděle.

Pro křesťanskou výchovu v mateřské škole je v tomto období důležitá také postava svatého Mikuláše. Nejde zde jen o lidový zvyk, ale především o víru tohoto světce, který rozdával radost a dělal dobré skutky, protože měl Boha rád.

Hofmeier dává hlavní myšlenku pro adventní dobu „darovat a nechat se obdarovat“. V tom se projevuje bytí jednoho člověka pro druhého a bytí jednoho člověka s druhým a připravenost vzájemně si pomáhat. Narození Ježíše je Božím darem, o kterém by se všichni měli dozvědět. Kdo rozumí Ježíšovu poslání, stává se pomocníkem ostatních a klade si otázku, jak já sám můžu pomáhat a dělat radost druhým. K tomu by měly být vedeny i děti v mateřské škole.⁹⁶

⁹⁶ HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 2. sešit 2. dílu s. 13

Doba vánoční

Je to starobylá oslava narození Páně a událostí s tím spojených, které ukazují na Ježíšovo poslání v našem světě. Doba vánoční začíná prvními nešporami svátku Narození Páně, která má i vigilií a oktávu. Mezi tradiční svátky oktávy patří svátek svatého Štěpána, svatého Jana, svatá Mladá matka betlémská a v neděli svátek Svaté rodiny. Bohoslužba na Nový rok je slavností Bohorodičky Panny Marie a je to zároveň oktáv Narození Páně, tedy osmý den po narození (Ježíšova obřízka). 6. ledna je slavnost Zjevení Páně (epifanie).⁹⁷ Neděle po slavnosti Zjevení Páně se slaví svátek Křtu Páně, který uzavírá okruh vánoční. Tato neděle je však také první nedělí liturgického mezidobí. Toto období liturgického roku je charakterizováno radostí a úžasem z neuvěřitelného a vše překonávajícího Božího příklonu ke všem lidem v osobě Ježíše Krista. Obsahem tohoto období je kromě památky narození Páně také památkou prvních zjevení jeho poslání.

Mezi tradiční symbol Vánoc patří jesličky. Tento zvyk pochází už ze 7. století, kdy jsou v Římě v S. Maria Maggiore uctívány relikvie jeslí. Tradičně se v této souvislosti uvádí také svatý František z Assisi, který slavil v Grecciu bohoslužbu u jeslí, a tak dal vzor podobným slavnostem na jiných místech. Od 16. století se rozšířil zvyk vystavovat jesle v kostelech. Tento zvyk ale zrušil Josef II., a tím dal impuls přesunout tento zvyk do rodin, kde je velmi oblíbený dodnes. Zdobení vánočního stromu je další oblíbenou tradicí. Strom hraje důležitou roli už v předkřesťanském období, kde je symbolem života a sídlí v něm bohové. V křesťanství je znamením stromu v ráji a také stromu kříže. Jako rodinný zvyk se všeobecně rozšířil v polovině 19. století. Dnes k ozdobenému stromu neodmyslitelně patří vánoční dárky. Jejich původ je v obdarovávání dětí o svátku svatého Mikuláše. V polovině 16. století byl tento zvyk nejprve v reformačních

⁹⁷ Tento svátek pochází z Alexandrie, kde se tento den slavil pohanský svátek zrození boha Eona (bůh času a věčnosti), jehož součástí bylo i slavnostní čerpání vody z Nilu. Egypťští křesťané se v tento den připomínali Ježíšův křest v Jordánu. Později se připojil motiv proměnění vody na svatbě v Káně. Tento den byl proto ve východní církvi důležitým křesťanským termínem. Na to upomíná dnešní žehnání vody. V pojetí římské liturgie je obsahem tohoto svátku zjevení Krista pohanům, kteří jsou prezentováni mudrci z východu.

církvích přenesen na vigilií Narození tedy na Štědrý den. Smyslem této změny je, že dárky už nepřináší Mikuláš, ale sám Kristus.

Liturgické mezidobí I.

O liturgickém mezidobí jsem již psala výše. V tomto povánočním období prožívá církev jeho první část, která je na jedné straně ohraničena Vánoce (začíná v pondělí po křtu Páně) a straně druhé postní dobou (končí v úterý před Popeleční středou).

Vzhledem k tomu, že se stanovení data Popeleční středy řídí Velikonocemi, církev ji slaví v rozmezí od 4. února do 10. března. Období před ní je v lidové tradici nazýváno masopustem. Je to doba veselí, radosti, vtipu, tance a zpěvu. Konají se bály, taneční zábavy, maškarní průvody a karnevaly. Téměř s jistotou mohu tvrdit, že lidový masopust vznikl jako reakce na dobu postní, která následuje po Popeleční středě, v místech křesťanské tradice.

Pod zimní přikrývkou sněhu se již připravuje nový život, jehož předzvěstí byly již květy na barborkách, které jsme si v prosinci dali do vázy. Můžeme to vidět na pupech a výhonkách stromů. Člověk nemůže zůstat nedotčen tímto tlakem přírody. Masopustní období je ve svém původním významu také zúčtováním se zimou. Člověk zpracovává to, co bylo v minulosti, a plánuje si budoucnost. Hofmeier doprovází toto období tématem „pohybovat se a radovat se“. Děti v mateřské škole nemusíme příliš motivovat, vždyť pohyb a radost jsou jejich přirozeným projevem. Toto období využívá také pro to, aby upozornil děti na vzájemné spoléhání se jednoho na druhého.⁹⁸

Doba postní

Je to doba příprav na slavení Velikonoc. Začíná Popeleční středou a končí Zeleným čtvrtkem. Charakteristikou postní doby je prožívání a prohlubování tajemství křestního zasvěcení v souvislosti s velikonočním tajemstvím Krista. Věřící jsou vyzýváni ke kajícímu smutku, nikoli však ke smutku. Pravé obrácení totiž vrací radost. 6. neděle postní je nazývána „Květnou“ a je počátkem Svatého

⁹⁸ HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 2. sešit 2. dílu s. 49

(pašijového) týdne. Připomínáme si Ježíšův mesiášský vjezd do Jeruzaléma. Svatý týden je zasvěcen památce Ježíšova utrpení. Na Zelený čtvrtek dopoledne se v katedrálách slaví mše, při které se svěťí oleje a kněží vytvářejí společenství se svým biskupem.

Jako jeden ze symbolů postní doby uvedu „popelec“. Je to obřad znamenající ochotu se změnit a obrátit. Původně byl určen pro veřejné kajícíky, od 11. století je udělován všem věřícím. Na jeho původní určení ukazuje i formule: „Prach jsi a v prach se navrátíš.“⁹⁹ Druhá formule při udělování popelce: „Obraťte se a věřte evangeliu.“ znovu připomíná biblickou symboliku tohoto obřadu. Dalším symbolem postní doby je křížová cesta. Tato pobožnost vzniká ve 14. století. Je inspirována pobožnostmi a poutěmi ve Svaté zemi. Dnešní počet 14. zastavení se stabilizoval v 16. století, kdy byly křížové cesty situovány v přírodě. Asi o sto let později se začínají objevovat i v interiérech kostelů.

Velikonoční třídní

Velikonoční třídní začíná čtvrteční večerní mší a trvá do nešpor neděle Zmrtvýchvstání Páně. Církev si připomíná umučení a zmrtvýchvstání Páně, které je vrcholem církevního roku. Tuto dobu můžeme charakterizovat radostí z vítězství života nad smrtí a prožíváním lidské existence ve světle Kristovy smrti i zmrtvýchvstání.

Mezi tradiční symboly těchto dnů patří:

- Velikonoční svíce (paškál): symbol vzkříšeného Krista žehná kněz na začátku obřadu Veliké noci. Během velikonoční doby stojí u oltáře a hoří při každé bohoslužbě. Pak stojí u křtitelnice a zapaluje se během roku při křtech a pohřbech.

- Svěcení velikonočních pokrmů: Dříve se během postní doby nesmělo jíst maso, ale také například sýry a vejce. Od 10. století byly při velikonoční slavnosti tyto pokrmy žehnány a staly se jakýmsi znamením velikonočního vítězství Kristova a pozváním k bratrské hostině (agapé).

⁹⁹ Srv. Gn 3, 19

- Velikonoční vejce: jsou symbolem života. Zde je znamením nového života ve zmrtvýchvstání. Dříve byly Velikonoce také časem vyrovnání dluhů a vejce byla přinášena jako dávka pro ministranty a kostelníka.

- Velikonoční zajíc: Zajíc nemá oční víčka a při spánku pouze obrátí pupilu nahoru. Je symbolem vzkříšení; Kristus nezůstal ve spánku smrti

- Dřevěné klapačky: V liturgii se jich užívá dodnes místo zvonů a varhan.

Hofmeier k tomuto období píše, že naše pedagogická práce na téma „život“ dosáhne svého vrcholu o Velikonocích. Vychází z víry v Ježíšovo zmrtvýchvstání a z příslibu nového života z víry. Necháváme se vést hlavní teologickým výrokem: „Bůh je život a dává život.“ Rostliny, zvířata a lidé nežijí vlastní silou, ale mnohem více se v nich uskutečňuje síla Boží, která teprve umožňuje život. Můžeme s dětmi hovořit o síle ve všech věcech, v zrnku, v rostlinách, ve zvířatech, mluvíme o síle, kterou Bůh dává lidem, když jej o ni prosí, o síle k dobrému, o síle, která působila v Ježíšových učednících, o síle, která i dnes dává nový život každému člověku, který uposlechne Ježíšovu radostnou zvěst.¹⁰⁰

Doba velikonoční

Po velikonočním třídním následuje Boží hod velikonoční (neděle Zmrtvýchvstání Páně). Ta je zároveň začátkem padesátidenního velikonočního období, které trvá až do neděle seslání Ducha svatého, kterou končí velikonoční období. Charakter této doby spočívá v neutichající radosti velikonočního tajemství, která je vyjadřována zvláště zpěvem Aleluja. Církev svou pozornost ještě více než jindy soustřeďuje na prožívání křtu, eucharistie a smíření jako pramenů nového, vzkříšeného života. Duch svatý oživuje a tvoří nového člověka. Velikonoční neděle mají svůj jedinečný ráz:

- 1. neděle (i celý oktáv): „Proč hledáte živého mezi mrtvými?“ Ježíš žije!
- 2. neděle: cesta k víře ve společenství učedníků (sv. Tomáš)
- 3. neděle: společenství hostiny se Zmrtvýchvstalým (eucharistie)
- 4. neděle: služba v církvi (Dobrý pastýř)

¹⁰⁰ HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 3. sešit 2. dílu s. 13

- 5. – 7. neděle: církev jako „svátost“ vzkříšeného Pána
- 8. neděle: dar Ducha jako dovršení velikonočního tajemství

Dobu mezi Velikonocemi a Letnicemi charakterizuje růst a kvetení v přírodě. Všude kolem nás je budoucí život, na polích, loukách, ve vodě, ve vzduchu. Všechno je mladé, svěží a plné síly. Hofmeier chce dále prohlubovat velikonoční myšlenku a hlavní důraz klade na Den matek a rodičovskou péči, proto je hlavním tématem práce s dětmi „vyvíjet se a být zde jeden pro druhého“. Děti ještě nemohu zcela chápat tento úkol, ale my jim ho můžeme nechat zažít. Je to důležité pro rozvoj dětského citění života.¹⁰¹

Liturgické mezidobí II.

Od pondělí po neděli Seslání Ducha svatého až do konce školního roku slaví církev druhou část liturgického mezidobí. V tomto období slaví církev tři významné slavnosti, které jsou vázány na skončení velikonoční doby. Jako první to je slavnost Nejsvětější Trojice, která se slaví v první neděli po Duchu svatém. Další slavností je Boží tělo (slavnost Těla a krve Páně) připadající na čtvrtek po Nejsvětější Trojici. Jako třetí je slavnost Nejsvětějšího Srdce Ježíšova v pátek následujícího týdne.

Tato doba je v přírodě obdobím hojnosti a teplých slunečních dní. Děti jsou plné vitality a radosti ze života. Hofmeier tuto část školního roku věnuje tématu „být bohatý, svobodný a šťastný.“ Církevní slavnosti můžeme chápat jako svátky dozrávání a plnosti. Hlavní myšlenky těchto svátků lze spojit se zážitky typickými pro tuto roční dobu. Od letních zážitků přecházíme k letní slavnosti konce školního roku ve školce. Bohatství, plnost a radosti života nám mají připodobnit bohatství Boží, které je plností života.¹⁰²

¹⁰¹ HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 3. sešit 2. dílu s. 57-58

¹⁰² HOFMEIER *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 3. sešit 2. dílu s. 97

3 Praktická část

V praktické části se pokusím najít vhodná témata, symboly a podněty pro práci s předškolními dětmi v mateřské škole. Tato témata budou vztahována ke křesťanské výchově a liturgickému roku a budou zohledňovat dětský vývoj popsany v teoretické části. Tato část bude vycházet z mých osobních představ, zkušeností a znalostí daného prostředí. Křesťanskou výchovu nelze oddělovat od zkušeností dětí, proto moje návrhy budou korespondovat i například se změnami přírody během roku, se základními informacemi, které děti v mateřské škole získávají, tedy s RVP PV atd.

Cíle křesťanské výchovy v jednotlivých liturgických údobích jsou společné, ale vedou k nim různé „cesty“. Mým záměrem je navrhnout tři takové „cesty“ či náměty inspirované symboly, kterými jsou jednotlivá liturgická období charakteristická. Zpracování těchto témat a námětů by mělo být cyklické, to znamená, že dané období budu reflektovat ze tří různých pohledů. Ke každému liturgickému období navrhnu hru, která může práci s dětmi určitým způsobem zastřešovat nebo doplňovat, a dále poukážu na možné výstupy z realizované činnosti. Podrobněji vypracuji dobu adventní, vánoční, postní a velikonoční. Pro období liturgického mezidobí II. (září – listopad), liturgického mezidobí I. (konec Vánoc – úterý před Popeleční středou) a liturgického mezidobí II. (od neděle Soslání Ducha svatého – konec školního roku) nabídnu jednu z možností, jak s dětmi v mateřské škole v rámci křesťanské výchovy v daném období pracovat.

3.1 Liturgické mezidobí II.

Na začátku školního roku slaví církev druhou část liturgického mezidobí. V mateřské škole je toto podzimní období charakterizováno několika aspekty, které vyplývají z cílů předškolního vzdělávání. Děti se vrací po prázdninách a jsou plny zážitků. Přicházejí nové děti, které si musí zvykat na kolektiv, na

prostředí mateřské školy, na režim v ní...¹⁰³ V září prožíváme poslední teplé dny a děti vnímají přírodu a její bohatství, když lidé sklízí ovoce a zeleninu. Během podzimu se příroda připravuje na zimu (Fouká vítr a odnáší listí ze stromů. Více prší a je mlhavo. Děti mohou pozorovat zánik či „smrt“ v přírodě. Tato zkušenost dobře koresponduje s listopadovými dny, kdy církve slaví svátek Všech svatých a uctívá památku zemřelých.

Cíl: Děti si uvědomují změny podzimní přírody a mají ocenit její plody. V tomto období vyjadřují hloubku svého vztahu k vlastním předkům a zároveň vyjadřují osobní vztah k Bohu.

Návrhy témat:

- pozorování přírody
- ovoce a zelenina, druhy, význam pro zdraví, zdravá výživa (pomoc při sklizni a zpracování)
- slavnost „dožínek“ v mateřské škole, posvícení
- svatý František a jeho chvála stvoření
- meditace, díky a chvály
- zrání a zánik v přírodě, ze zániku vzniká nový život
- mluvit s dětmi o smrti (návštěva hřbitova), mluvit s dětmi o nebi
- s Bohem se nemusíme ničeho bát

3.2 Doba adventní

Cíl: Děti mají registrovat, že doba adventní je i v mateřské škole obdobím osobní vnitřní přípravy na prožití Vánoc a mají zažít vlastní podíl na adventních přípravách. Jejich práce by měla být ve svém závěru oceněna a děti by měly zakusit pocit úspěšnosti.

¹⁰³ Z vlastní zkušenosti vím, že první měsíc po prázdninách je práce s dětmi zaměřená na seznámení dětí mezi sebou, na spolupráci ve skupině a na dodržování pravidel, která jsou ve školce nastavena.

Symbolsy: Pro práci s předškolními dětmi v době adventní jsem zvolila tyto tři symboly: adventní věnec, svatý Mikuláš a Betlém. Práce s těmito symboly má různými cestami vést ke společnému cíli.

a) Adventní věnec

Adventní věnec symbolizuje jednotu Boha s lidmi a lidí mezi sebou. Zelené větve na věnci jsou připomínkou spojení člověka s přírodou a čtyři svíce připomínají čtyři adventní neděle, ve kterých očekáváme Kristovo narození. Plameny svíček symbolizují Krista.

V úvodu adventní doby bychom si s dětmi sami vytvořili adventní věnec. Při vycházkách s dětmi si přineseme větve a přírodniny na ozdobu. Společně si vysvětlíme, proč má věnec tvar kruhu, jak tento tvar symbolizuje jednotu a poukázala bych na symboličnost prstenu... Po té bych věnec s dětmi vyrobila a nazdobila. Mám osobní zkušenost, že se děti do této práce velmi aktivně zapojily a každý si na věnec mohl dát svojí ozdobu, a tím se pro ně věnec stal osobnějším (Byl to jejich věnec.). Tento věnec bude denně sloužit jako spojující součást při ranním setkání. Děti si sednou kolem věnce do kruhu, zapálíme svíce a budeme si povídat o tématu na daný den. Domnívám se, že pro kvalitní přípravu na Vánoce je důležitá soustředěná snaha o zlepšení sebe sama. Pro děti je tato příprava podle mého názoru nejlépe přístupná formou hry, která probíhá po celý advent.

Návrhy témat:

- kruh – záchranný kruh, kruh bezpečí, plavací kruh...
- věnec – vavřínový věnec, věneček z pampelišek...
- zelená barva - zelená v zimním období a v létě, stále zelené stromy...
- svíce – z čeho je vyrobena, pracovitost včel...
- světlo, plamen svíce – oheň jako pomocník, oheň jako živel; Proč hořením svíce ubývá její délka?...
- fialová barva – smutek, pokora...

Hra: Nakreslíme na větší formát obrys adventního věnce, který budeme s dětmi vybarvovat každý den po splnění úkolu k danému tématu. Je možné vybarvovat pole věnce přiřazené k jednotlivému dni, nebo vybarvovat části svíce pro daný adventní týden.

Výstupy: Tato adventní hra má vést děti k zodpovědnosti za svoji práci. Adventní věnec může být na konci adventní doby umístěn na viditelném místě (v šatně školky, na vývěsce na veřejném místě, v kostele...) s popisem toho, jak se vytvářel. Tím je prezentována práce dětí, která má odezvu u dospělých, a dává dětem pocit sounáležitosti se svým okolím. Tím mají radost ze své práce a motivuje je to pro další činnost.

b) Svatý Mikuláš

Svatý Mikuláš je obecně známou adventní postavou, která má své hluboké duchovní poslání. Symbolizuje štědrost, ale také ochotu pomoci bez ohledu na odměnu a svůj prospěch. Na postavě svatého Mikuláše si ukážeme lidskou solidaritu, empatii, pochopení a vstřícný postoj k lidem v nouzi. Adventní doba by nás měla naučit radosti z obdarování druhých, ta je větší než obdarování mě samého. V naší školce přichází každoročně Mikuláš s anděly a čerty. Představují je děti z místní základní školy. Tento den je dětmi velmi očekáván, ale zároveň je přijímán i s obavami. Pokud děti dobře pochopí symboliku Mikulášova poselství, mohou tento den prožít radostněji a bez obav v kolektivu svých vrstevníků. Snažíme se ve školce, aby si děti pro Mikuláše připravily dárek v podobě obrázků, písniček, básniček... Jde o to, aby děti pouze nepřijímaly pasivně dárky, ale aby viděly potřeby druhých a dokázaly v rámci svých možností pomoci druhým. Mám zkušenost, že když se děti dobře motivují a připraví na tuto návštěvu, obavy se snižují na minimum. Děti by měly reálně vidět i svoje nedostatky nebo provinění, za které mají svoji zodpovědnost.

Návrhy témat:

- štědrost – význam slova, konkrétní příklady, příběhy

- nouze – příklady, důvody, řešení
- umění naslouchat – kdo naslouchá nám a komu nasloucháme my
- Mikuláš jako biskup – popis biskupa a jeho úlohy v církvi
- legendy o svatém Mikuláši
- Mikuláš a Vánoce – dárky, darovat a nechat se obdarovat
- Mikuláš dnes – Mikuláš jako vzor
- Dary v našem životě – život, zdraví, jídlo, střecha nad hlavou, kamarádi...

Hra: Na začátku adventu bych navrhla dětem konkrétní formu pomoci lidem v nouzi (rozvojové země, děti v dětských domovech, postižení lidé...). Děti ve školce by se mohly zapojit do výroby „dárků“ (obrázky, výrobky...), které by přinesly finanční výtěžek nebo by alespoň udělaly radost konkrétním lidem. Všechny tyto věci, které děti vyrobí, se budou shromažďovat na viditelném místě, které bude označeno symboly svatého Mikuláše.

Výstupy: Na závěr adventu by měly tyto „dárky“ splnit svůj účel. Děti musí vidět konkrétní výsledek svého snažení.¹⁰⁴

c) Betlém - Cesta do Betléma

Aby děti znaly a chápaly křesťanský význam vánočních svátků, je nutné úměrně jejich věku a přiměřenou formou zprostředkovat události před narozením Krista. Protože je dětskému předškolnímu věku přirozené naslouchat pohádkám, příběhům a vyprávěním, je dobré využít tuto příležitost a vyprávět jim příběh o Marii a Josefovi a o všem, co se stalo před narozením Ježíše v Betlémě. Důvodem tohoto vyprávění je pochopení křesťanských kořenů celé řady lidových zvyků (Vánoce a proč je slavíme dnes, trhání „barborek“, adventní věnec, obchůzky Mikuláše...), které dnešní lidé opakují a neznají jejich pravý smysl.

¹⁰⁴ Pro jednotlivé katecheze bych mohla doporučit knihu, která využívá tzv. „Kettovu metodu“ vhodnou pro předškolní věk. Jedná se o překlad z německých materiálů, který byl přizpůsoben našim podmínkám. MUROŇOVÁ, E. HAVEL, C. *Svatý Mikuláš*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86953-13-7

Návrhy témat:

- Životní úkol - Bůh si vybírá člověka; každý z nás je jiný, ale Bůh nás takové potřebuje; zvěstování P. Marii
- Rodinné vztahy - moje rodina, láska k rodičům a sourozencům, rodinné slavnosti, vztah Josefa a Marie, sčítání v Betlémě
- Putování – námahy cesty, ale i společná zkušenost s druhými lidmi, putování dnes (výlety, poutě, ale i např. nucená emigrace...)
- Nadpřirozené události – anděl doprovází Marii a Josefa (zvěstování, Josefův sen o Marii)
- Mezilidské vztahy – Mít v srdci pro druhého místo; lidské odmítnutí svaté rodiny a její útočiště v chlévě

Hra: Během adventní doby bychom s dětmi vytvářeli plastický model betléma. Vánoční příběh tak bude neustále dětem blízko. Figurky se mohou používat i pro jednoduché znázorňování příběhu jak během vyprávění, tak během samostatné dětské hry. Z vlastní zkušenosti vím, že když se děti samy podílejí na výrobě, mají k výrobkům osobní vztah a lépe si zapamatují konkrétní vyprávění s figurkami spojené.

Výstupy: Na konci adventu s dětmi tento příběh sami zahrajeme (v kostele, v rámci vánoční besídky, nebo jen sami pro sebe).

3.3 Doba vánoční

Vzhledem k tomu, že doba vánoční je v mateřské škole velmi krátká (méně než 2 týdny), je možné tento čas spojit tématicky s obdobím před Vánoci a dovršit tak podstatu předvánoční přípravy s dětmi v mateřské škole. Pro dovršení tématu adventního věnce bych zvolila téma vánoční hvězdy, která představuje symbol světla. Téma svatého Mikuláše završíme představením tří králů, kteří v dnešní době vybírají prostředky pro charitu. Poslední téma cesty mudrců do

Betléma bych dokončila příběhem o putování mudrců k narozenému Ježíšovi do města Betléma.

Cíl: Děti mají radostně prožívat vánoční období, protože Ježíš se může i dnes narodit v lidském srdci.

Symboly: Pro práci s předškolními dětmi v době vánoční jsem zvolila tyto tři symboly: Kometa, „Tři králové“ a Putování za hvězdou. Práce s těmito symboly má různými cestami vést ke společnému cíli.

a) Kometa

Vánoční hvězda vede mudrce z východu do Betléma. Představuje tedy symbol přírodního úkazu, ve kterém vidí hlubší smysl. Světlo je v období Vánoc důležitým symbolem právě ve vztahu k zimnímu slunovratu, jak jsem již uváděla v teoretické části. Pro křesťany je světlem, či hvězdou právě narozený Ježíš, který vnáší světlo do našeho života.

Návrhy témat:

- Světlo – důležitost světla pro život, kontrast dne a noci...
- Lidé, kteří svítí druhým na cestu
- Bůh jako světlo v našem životě

Hra: Na toto krátké období bych nevytvářela žádný komplexní koncept, ale jednotlivá setkání a hry s nimi spojené by se zaměřovaly na získávání zkušeností se světlem a tmou (hry se zavázanýma očima...). Vhodná by byla například meditace na toto téma.

Výstupy: Děti by měly zažít a prodělat zkušenost s tmou a měly by mít radost s překonání strachu.

b) „Tři králové“

Mudrcové z východu představují starověkou inteligenci, která si všímá a hodnotí přírodní úkazy. Spojují židovskou představu Mesiáše a světskou představu krále v osobě narozeného Ježíše. Židé očekávající Mesiáše Ježíše nepřijímají, ale paradoxně jej poznávají vědci své doby, kteří s židovským náboženstvím nemají nic společného. Nesou malému Ježíšovi dary, a tím mohou inspirovat i náměty pro práci s dětmi ve školce, která byla před Vánoci zaměřená právě na „umění darovat a nechat se obdarovat“.

Návrhy témat:

- Dárky – vánoční nadílka, proč se dárky darují, radost a dar...
- Základní pravidla mezilidských vztahů – umět požádat, poprosit, poděkovat, podělit se, umět ustoupit...
- Tříkrálová koleda – historie a dnešní doba

Hra: Jak už jsem zmiňovala, je vánoční čas ve školce dosti omezený. Proto nezorganizujeme delší hru, ale zaměříme se na postavy mudrců, jejich vědění, jejich dary pro narozeného krále... Jednotlivé hry zaměříme na upevnění vztahů v dětském kolektivu také v souvislosti s tématem o „umění darovat a nechat se obdarovat“.

Výstupy: Děti by si měly vážit svých kamarádů a měly by umět „darovat“.

c) Putování za hvězdou

Hvězda přivádí mudrce z východu k narozenému Ježíšovi. Její světlo jim ukazuje správný směr jejich putování.

Návrhy témat:

- Přírodní úkazy
- Životní cesty – „kam jdeme my“, povolání, čím bych chtěl být...

- Kdo všechno nám „ukazuje správný směr“ – rodina, školka, Ježíš...

Hra: V tomto případě bych dokončila výrobu plastického modelu betléma z adventního období. Doplňili bychom s dětmi vánoční hvězdu a postavičky mudrců s dary.

Výstupy: Děti by se měly učit spoléhat se jeden na druhého.

3.4 Liturgické mezidobí I.

Období mezi Vánocemi a postní dobou je charakterizováno masopustním veselím. Venku je sice zima, ale již se dá vytušit, že se blíží její konec. Pod sněhem dřímá nový život. Je to optimistické období, kdy hledíme do budoucnosti.

Cíl: Děti prožívají radost z blížícího se jara, mají radost z pohybu a prohlubují svůj vztah se svými kamarády. Prožívají radost ze života jako Božího daru.

Návrhy témat:

- zimní příroda
- počasí
- stopy ve sněhu
- Boží stopy
- radost z pohybu (sáňkování, stavění sněhuláka, cestičky ve sněhu, koulování...)
- karneval
- Každý je jiný.
- Každý dělá to, co umí (povolání)
- Bůh nás má všechny rád a má pro každého z nás svůj úkol.

Výstupy: Děti si vytvoří osobní vztahy jeden k druhému, dokáží spolu lépe kooperovat a akceptují různost (barvy pleti, povahy, náboženství, názoru...). Umí vyjádřit svůj vztah k Bohu – dárci života.

3.5 Doba postní

Doba postní je obdobím přípravy na velikonoční svátky. Liturgická fialová barva ukazuje na pokoru, usebrání se, ochotu změnit se k lepšímu. Už předškolní děti formují své svědomí, a to je příležitost pro nás, katechety, abychom s touto příležitostí pracovali právě v postní době.¹⁰⁵

Cíl: Děti mají zažít dobu postní jako období sebepoznání a přípravy na Velikonoce.

Symboly: Pro práci s předškolními dětmi v postní době jsem zvolila tyto tři symboly: Popel, trnová koruna a semínko. Práce s těmito symboly má různými cestami vést ke společnému cíli.

a) popel

Popel je symbolem nicotnosti, nedokonalosti lidské existence, hříchu. Svátostina popelce poukazuje na ochotu člověka změnit se k lepšímu, obrátit se. Celou postní dobu bych proto s dětmi zaměřila na vývoj jejich svědomí, na schopnost rozeznat dobré a zlé.

Náměty témat:

- pohádky, pohádkové příběhy a černobílé vidění světa, kde dobro vždy vítězí nad zlem

¹⁰⁵ Velmi se mi líbí nápad z Církevní mateřské školy v Horažďovicích. Každý rok pořádá tato mateřská škola velký karneval v úterý před Popeleční středou. Na jeho realizaci se děti samy podílejí (výrobou masek, výzdobou...). Přípravy probíhají s týdenním předstihem. Díky tomu se na něj děti velmi těší. Na Popeleční středou se celá školka sejde na zahradě, každá třída přinese karnevalovou výzdobu a společně ji spálí v ohništi na popel.

- dramatizace vybrané pohádky a po té rozbor diskuse nad pocity kladných a záporných postav (Dobro dá více práce.)
- biblické příběhy (Ježíš koná dobro, když uzdravuje a pomáhá lidem.)
- rozbor vlastního chování dětí na konkrétních situacích ze školky, z domova...
- děti si mají uvědomovat svou zodpovědnost za konání dobra

Hra: Na začátku postní doby si společně s dětmi vymezíme problematické činnosti a úkoly, na které se zaměříme v průběhu postu. Na třídě bude nástěnka s předkreslenými obličejí bez pusy v počtu dní postní doby. Před obědem společně vyhodnotíme vymezené úspěchy a neúspěchy. Výsledek bude znázorněn úsměvem.... Cílem hry by měla být nástěnka plná úsměvů.

Výstupy: Děti mají rozlišit dobré a špatné jednání, skutky...

b) trnová koruna

Trnová koruna symbolizuje bolest a utrpení Ježíše Krista. Utrpení a bolest prožívají i lidé kolem nás. My bychom měli takové lidi poznat a umět jim pomoci.

Náměty témat:

- lidské tělo, péče o něj
- zdraví a nemoc (handicapovaní lidé)
- stáří lidé kolem nás
- bolest a utrpení, křížová cesta (návštěva kostela...)
- léčivé byliny, léky, lékař
- biblické příběhy o uzdravování
- Bůh jako dokonalý lékař lidských duší

Hra: Na viditelném místě ve třídě bude na nástěnce zhotovená trnová koruna, která bude postupně během celé postní doby „rozkvétat“ dobrými skutky

dětí. Na začátku postní doby určíme společně s dětmi pravidla této hry, co a za jakých okolností bude předmětem snažení.

Výstupy: Děti si mají uvědomovat lidské utrpení a bolest kolem sebe a mají být vnímavé k potřebným.

c) semínko

Jarní období s sebou přináší probouzející se přírodu. Společně s dětmi ji můžeme pozorovat a s údivem žasnout, jak se ze zdánlivě neživé přírody vytváří nový život, který je předobrazem velikonočního tajemství. Bůh stvořil krásný svět.

Náměty témat:

- příroda a dětská zkušenost s ní
- probouzející se příroda (pantomima „Jak semínko roste“...)
- poznávání prvních jarních rostlin
- význam rostlin pro člověka
- podobenství o rozsévači, hořčičné semínko
- mláďata v přírodě
- domácí zvířata
- význam zvířat pro člověka
- ekologická výchova

Hra: Na začátku postní doby zasejí děti různá semena (ředkvičky, hrách, pšenici...) do květináčů se jménem a budou se o ně denně ve školce starat. Průběžně budou děti pozorovat, jak se z „neživého“ semínka stane rostlina s konkrétním užitkem.

Výstupy: Děti by měly obdivovat nádheru stvoření, protože Bůh je život a dává život.

3.6 Doba velikonoční

Cíl: Děti zažijí zkušenost oběti pro druhého, která jim přiblíží Ježíšovu velikonoční oběť.

Symboly: Pro práci s předškolními dětmi ve velikonoční době jsem zvolila tyto tři symboly: oheň, voda a beránek. Práce s těmito symboly má různými cestami vést ke společnému cíli.

a) oheň

Jedním z velikonočních symbolů je oheň, který spaluje palivo a tím vydává světlo a teplo. Může se nekonečně předávat dál a šířit světlo a teplo do okolí. Ježíšova láska se může šířit jako oheň, pokud jsme připraveni Jeho lásku přijmout.

Náměty témat:

- oheň v přírodě
- oheň a první lidé
- využití ohně
- oheň a děti
- oheň v Bibli (hořící keř...)
- velikonoční svíce paškál
- zkušenost s ohněm (zde by se hodilo využít např. zážitkovou Kettovu metodu s plamenem svíčky viz příloha č. 2)
- dary Ducha svatého

Hra: Po celou dobu velikonoční si budeme s dětmi hrát „Na Soptíky“. Děti budou plnit různé úkoly zaměřené na fyzickou zdatnost, bystrost, chápavost probíraných témat... Na konci velikonoční doby dostanou certifikát „Dobrého Soptíka“.

Výstupy: Děti by měly poznat a osobně zažít, že obětování se pro druhé přináší osobní radost a je užitečné pro celé naše okolí.

b) voda

Voda je symbolem smrti i nového života. Křestní voda je symbolem připojení se ke Kristovu tajemnému tělu, které o Velikonocích bylo obětováno za naši spásu.

Náměty témat:

- potřeba vody
- koloběh vody v přírodě
- zdroje vody v našem okolí (studny, studánky, potoky, řeky...)
- využití vodní energie (návštěva vodní elektrárny...)
- ekologická výchova
- voda jako živel
- biblický příběh o utišení bouře
- křest

Hra: Hry budou zaměřeny na praktické zkušenosti z probraných témat (zkušenost s vlastní žízní, žízeň rostlin, voda podléhá gravitaci, návštěva vodních zdrojů v okolí, čištění studánky, filtrování vody, návštěva čističky odpadních vod, návštěva kostela – svěcená voda, křtitelnice...)

Výstupy: Děti by si měly uvědomit nezastupitelnou roli vody pro život ve všech jeho dimenzích.

c) beránek

Beránek je staro-biblický symbol pro oběť. V Novém zákoně se touto obětí stává sám Kristus, který svou smrtí a zmrtvýchvstáním otevírá cestu pro každého z nás k Bohu.

Náměty témat:

- oběť pro druhého
- radost rozdávaním roste
- biblický příběh o Izákovi
- biblický příběh o vyjití Židů z Egypta
- Ježíš jako dobrý pastýř
- Ježíš jako obětní beránek

Hra: Během velikonočního období budou děti malovat obrázky na korespondenční lístky. Budou tedy vyrábět „pohlednice“, které se prodají a výtěžek bude věnován na charitativní účely.

Výstupy: Děti se také mohou „obětovat“ pro druhé lidi, když budou rozdávat radost a dělat dobré skutky.

3.7 Liturgické mezidobí II.

Období po době velikonoční až do konce školního roku je obdobím četných církevních i civilních svátků, poutí a slavností (Den matek, Den osvobození, Těla a krve Páně, Nejsvětější Trojice....). V tomto období bych se zaměřila na rodinu a vztahy v ní.

Cíl: Děti mají zažít svoji potřebnost v rodině, mají prožívat svátky a slavnosti.

Náměty témat:

- Otec a jeho role v rodině
- Matka a její role v rodině
- Děti a jejich role v rodině
- Bůh jako dobrý Otec
- Ježíš jako dobrý Syn

- Maria jako Ježíšova matka
- Maria jako Matka nás všech
- Já a moje rodina
- Naše rodinné oslavy

Výstupy: V této době se uskutečňuje besídka ke Dni matek, na kterou se děti poctivě připravují. Úspěšnost této besídky je velmi důležitá pro zvýšení pocitu důležitosti dítěte v rodině a ve společnosti. Děti by měly pocítit svojí důležitost, ale také svoji zodpovědnost za své jednání a skutky, které mají dopad na okolí. V tomto období si děti osvojují nové role (odchod předškoláků z mateřské školy) a učí se tyto role zvládat.

4 Závěr

Ve svojí diplomové práci s názvem „Liturgický rok a křesťanská výchova v mateřské škole“ jsem se snažila popsat dítě v předškolní věku z různých hledisek. V první kapitole teoretické části popisuji předškolní období z pohledu biologie, psychologie, sociologie a teologie. Druhá kapitola teoretické části je věnována mateřské škole jako instituci a jejímu poslání v nových podmínkách ve školství, které upravuje Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části charakterizuje slavení liturgického roku z hlediska historického vývoje, liturgického a teologického aspektu a z hlediska rituálů a symbolů, které jsou charakteristické pro jednotlivá období v roce. V praktické části navrhuji konkrétní symboly pro jednotlivá liturgická období, které může učitel v mateřské škole využívat při křesťanské výchově.

Cílem mé diplomové práce bylo najít okruhy témat pro práci s předškolními dětmi v mateřské škole ve vztahu k náboženství. Ukázalo se, že děti jsou osoby s intenzivním vnitřním vývojem, který je nutné akceptovat a rozvíjet. Mateřská škola se snaží rozvíjet osobnost dítěte, ale chybí v ní rozvoj náboženských postojů a hodnot. Moje práce má přispět těm pedagogům mateřských škol, kteří chtějí rozvíjet i transcendentální složku dětské osobnosti. Pokud tato práce napomůže těmto učitelům v mateřských školách, splnila svůj účel.

5 Seznam literatury

ADAM, A. *Liturgika - křesťanská bohoslužba a její vývoj*. Praha: Vyšehrad, 2001. 472 s. ISBN 80-7021-420-1.

BAHOUNEK, T. *Křesťanská sociologie pro každého*. Třebíč: Arca JiMfa, 1997. 376 s. ISBN 80-85766-95-7.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN 80-7178-537-7.

BOUŠE, B. Z. *Malá katolická liturgika. Tradice, kritika, budoucnost*. Praha: Vyšehrad, 2004. 232 s. ISBN 80-7021-709-X.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997. 3. vyd. 156 s. ISBN 80-85799-05-0.

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. 2. vyd. 175 s. ISBN 80-7178-251-3.

GROM, B. *Nábožensko-pedagogická psychológia*. Trnava : Vydavateľstvo Spolku sv. Vojtecha, 1992. 375 s. ISBN 80-85198-84-3.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.

HOFMEIER, J. *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 2. díl 1. sešit – Zrání a zánik. Donauwörth Auer 1979 ISBN 3-403-00929-7.

HOFMEIER, J. *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 2. díl 2. sešit – Darovat a nechat se obdarovat. Donauwörth Auer 1981 2. vyd. ISBN 3-403-00941-6.

HOFMEIER, J. *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie*. 2. díl 3. sešit Donauwörth Auer 1981 2. vyd. ISBN 3-403-00942-4.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 232 s. ISBN 80-210-0830-X.

JANOUSEK, F. H. *Jak se účastnit liturgie*. Týn nad Vltavou: Marek Svoboda, 1998. 35 s. ISBN 80-902500-0-9

KAŇA, J. *Sedmikrásek*. Brno: S.N., 1990. 53 s. ISBN neuvedeno.

KOCHANSKÁ, G. Comitted compliance, moral self and internalisation: A mediational mode. *Developmental Psychology* č. 38 r. 2002 s. 339-351

SCHUSTEROVÁ, I. Účinnosť alternatívnych predškolských zariadení na rozvíjaní sociálno-etických aktivít dieťaťa. In *Autoregulácia normami morálnosti v realizovaných psychologických výskumoch I*. Trnava: Katedra psychologie Fakulty humanistiky Trnavskej univerzity, 2003. 116 s. ISBN 80-89074-77-4.

SCHUSTEROVÁ, I. Sociálno-etická aktivita predškolákov z pohľadu učiteľov materských škôl a rodičov. In *Autoregulácia normami morálnosti v realizovaných psychologických výskumoch II*. Trnava: Katedra psychologie Fakulty humanistiky Trnavskej univerzity, 2004. 128 s. ISBN 80-8082-000-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

LEISTOVÁ, M. *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996. 160 s. ISBN 80-7021-177-6.

LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. 168 s. ISBN 80-900307-7-7.

MATĚJČEK, Z. Chvála přátelství. *Psychologie dnes*, 1999, č. 6

MATĚJČEK, Z. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada, 1999. 230 s. ISBN 80-7178-350-1.

MERTIN, V. GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*. Olomouc: MCM, 1998. 66 s. ISBN neuvedeno.

MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*. Ružomberok, 2007. Habilitační práce. Katolícká univerzita Ružomberok. Pedagogická fakulta.

MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005. 37 s. ISBN 80-901943-7-0.

MUCHOVÁ, L. *Oblasti realizace symbolu*. – materiál z přednášek

MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: MCM, 1994. 2. vyd. 245 s. ISBN neuvedeno.

MURONOVÁ, E. HAVEL, C. *Svatý Mikuláš*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2007. 1. vyd. ISBN 978-80-86953-13-7

NOVÁK, S. *Disharmonický člověk a jeho výchova Pojednání o křesťanské výchově od prenatalního období až po manželství*. Praha: ŘÁD, 1992. ISBN neuvedeno.

OPRAVILOVÁ, E. GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. 496 s. ISBN 80-7178-847-3.

RICHTER, K. *Liturgie a život*. Praha: Vyšehrad, 2003. 2.vyd. 296 s. ISBN 80-7021-575-5.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 2. vyd. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SCHAUBER, V. SCHINDLER, M. H. *Rok se svatými*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1994. 702 s. ISBN 80-85527-75-8.

SCHRÖTTEROVÁ, P. CÚTH, M. a kol. *Rodinná katecheze pro děti od 4 do 10 let. 1. díl: Náboženská výchova předškolních dětí*. Praha: Sdružení salesiánských spolupracovníků, 1991. ISBN 80-85392-00-3.

SIMAJCHL, L. *Společně k Bohu. Mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2001. 60 s. ISBN neuvedeno.

SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. 120 s. ISBN neuvedeno.

STRAŠÍKOVÁ, B. *Z dětských mudrosloví*. Praha: Karolinum, 2000. 83 s. ISBN 80-7184-996-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VAŇKOVÁ, K. *Systematická náboženská výchova dětí v MŠ*. České Budějovice, 2000. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

VONDRUŠKA, V. *Církevní rok a lidové obyčeje. Aneb kalendárium světců a světic, mučedníků a mučednic, pojednávající o víře českého lidu k nim, jakož i o liturgii katolické*. České Budějovice: DONA, 1991. 93 s. ISBN 80-85463-03-2.

Prameny:

Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona. Praha: Česká biblická společnost, 1995. 6. vyd. ISBN 80-85810-08-5.

Dokumenty II. vatikánského koncilu. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. 2. vyd. ISBN 80-7192-438-5.

Pavel VI. *Evangelii nuntiandi.* Praha: Zvon, 1990. 2. vyd. 75 s. ISBN 80-7113-159-8.

Katalog církevních škol a školských zařízení 2005/2006. Praha: Sekce církevního školství ČBK, 2005. ISBN neuvedeno.

Katechetické směrnice ČBK. Praha: Sekretariát ČBK, 1994. ISBN neuvedeno.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

6 Seznam zkratek

RVP – Rámcově vzdělávací plán

RVP PV – Rámcově vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací plán

ČBK – Česká biskupská konference

GS – Gaudium et spes (dokument II. vatikánského koncilu)

SC – Sancrosanctum concilium (dokument II. vatikánského koncilu)

Gn – Genesis, 1. kniha Mojžíšova

Sk – Skutky apoštolské

2Kor – Druhý list apoštola Pavla Korint'anům

Žd – List apoštola Pavla židům.

7 Přílohy

Příloha č. 1: Plán křesťanské výchovy z Katechetického střediska v Českých Budějovicích. Materiál jsem získala ve školním roce 2002/2003, když jsem začala učit křesťanskou výchovu v Mateřské škole v Katovicích.

Plán křesťanské výchovy

Vzdělávací úkoly:

Rozvíjet předpoklady náboženského chování, jako pomoc pro dítě, které se pohybuje v dnešním světě.

- Dítě má udělat zkušenost s vlastními schopnostmi, učit se rozvíjet pozitivní postoj k životu.
- Dítě má zažít, že k životu potřebuje druhé lidi a samo může přispět ke zdařilému soužití.
- Dítě se má učit, že stvoření a to, co má člověk obhospodařovat, vyžaduje odpovědné jednání.
- Dítě má zažít, že Bůh ho přijímá takové, jaké je, a že ho miluje.
- Dítě se učí nalézat formy křesťanského života a obeznamuje se s křesťanským způsobem jednání.

Výchovně vzdělávací oblast:

- | | |
|--------------------------|--|
| - ztišit se a naslouchat | Cvičit a zažívat základní lidskou schopnost ke ztišení a naslouchání různými způsoby. |
| - jak se lidé modlí | Poznávat příklady, způsoby a formy modlitby (formovaná modlitba, meditace, Pantomima, píseň). |
| - Bůh je dobrý jako otec | Práce s Biblií – podobenství „O ztracené ovci“. |
| - život v kolektivu | Zažíváme různé zkušenosti s účastí na hře kamarádů. Hledáme příklady vzájemné pomoci, vypravujeme si o vztazích. |

- Ježíš

V biblickém vyprávění zažíváme, jak Ježíš jde naproti lidem, oslovuje je a přijímá je takové, jací jsou. Objevujeme příklady, jak navázáním přátelství můžeme přispět k tomu, že se lidé mění a nacházejí štěstí a radost.

Svět, ve kterém žijeme

Žasnout	Zažívat základní lidskou schopnost úžasu, cvičit uctivé zacházení s věcmi.
Co přináší radost	Objevujeme nádhernou a úžasnou přírodu a svět kolem nás. Objev můžeme vyjádřit písní, hrou, dramatizací, kresbou. Cítíme, že nic z toho, co patří k Božímu stvoření, není bezvýznamné.
Lidé pracují a tvoří	Zpodobňujeme práci dospělých a hovoříme o ní. Uvědomujeme si, že za mnohé, co k životu potřebujeme, vděčíme lidem kolem nás.
Tajuplnost přírody	Při pozorování tajuplnosti růstu vidíme, že mnohé, co nám dělá radost, nepřichází od lidí. Obracejeme pozornost na lidské schopnosti (zrak, sluch...) a oceňujeme je jako Boží dar. Děkujeme za dary a schopnosti lidí.

Zkušenost vlastních hranic

Radost jako obohacení života	Vypravujeme si radostné zážitky a vyjadřujeme radost (zpíváme, tančíme, kreslíme). Dělíme se o vlastní radost a máme účast na radosti druhých.
------------------------------	--

Zármutek a útěcha	Prohovořit smutné zkušenosti vycházející z vyprávění, obrázků a obrátit k úspěšným zkušenostem. V zármutku voláme k Bohu.
Schopnosti a hranice	Objevujeme množství našich vlastních schopností, vyjadřujeme přání, naděje a vnímáme, že některé již můžeme splnit, jiné dosud ne. Z příběhu „Ježíš žehná dětem“ se učít vycítit Boží lásku.
Nemoc a smrt	Vypravujeme si o nemocích a nemocných. Poznáváme, jak nemocný člověk je postižený a znevýhodněný. Kdo mu může pomoci a utěšit jej. Obrátíme pozornost na to, že zdraví je dar a děkujeme za ně Bohu.
Objevování a žasnutí	Učíme se žasnout nad tajuplným bytím a dějem přírody. Objevujeme příklady proměn (temnota – Slunce, housenka – motýl, bolest – vyléčení).

Strach a vysvobození

Strach a bezpečí	Vycházíme z vyprávění, obrázků a spodobnění strachu. Hovoříme o nich a objevujeme možnosti, jak překonat strach. V pohádkách zažíváme, že přes všechn strach jsou lidé bezpeční. Příběh „Bouře na jezeře“ nám ukazuje Ježíše jako toho, který od nás odnímá strach, k němuž můžeme mít důvěru.
------------------	--

Společenství

Rodina	Objevujeme a slovně formulujeme péči a lásku rodičů, prarodičů a příbuzných.
--------	--

Srovnáváme s láskou Marie v životě Ježíše.
Oslavujeme Marii jako Ježíšovu matku.

Smíření a odpuštění

Správné a špatné jednání

Vnímáme a ukazujeme si, jak život ve společenství pomáhá, ale i ruší. Rozlišujeme úmyslné a neúmyslné špatné chování. Nacházíme dobré a špatné jednání v příbězích, popisujících konkrétní případy. Objevujeme, že chování druhých lidí nás ovlivňuje a my ovlivňujeme druhé. Cvičíme ohleduplné chování a zažíváme radost z konání dobra.

Znamení smíření a odpuštění

Smíření. Omluva a nový začátek je možnost nového, radostného společného života. Navzájem si nabízíme gesta, která vyjadřují smíření (stisk ruky, předání dárku, úsměv...).

Lidé, kteří následují Ježíše

sv. Martin

Nasloucháme příběhům ze života svatých.

sv. Mikuláš

Připravujeme druhým překvapení a radost. Cvičíme se v křesťanském chování.

sv. Zdislava

Poznání mateřské lásky.

Křesťanské svátky jako výraz radosti a výraz společenství

Advent – Vánoce

Prožívat advent jako přípravu na Vánoce a cvičit se v umění čekat. Slavit Vánoce jako svátek narození Ježíše. Využít adventní a vánoční zvyky (koledování u jesliček, adventní věnec).

Půst – Velikonoce	Objevovat počáteční formy postu a obrácení. Zvat děti k vzájemnému usmíření. Vidět Velikonoce ve vztahu k životu, utrpení, smrti a vzkříšení Ježíše Krista. Velikonoční zvyky – vyjadřovat velikonoční radost společnou slavností a předávat ji dál.
Svatodušní svátky	Setkání s lidmi, kteří jednají z Ježíšova ducha. Společné slavení svátků jako nadšení pro Ježíše.

Symbyly křesťanství

Kostely	Poznat kostel a zažít ho jako místo, kde se shromažďuje společenství.
Neděle	Nalézat elementární přístupy ke společnému slavení nedělních bohoslužeb každodenní přípravou (děkování za jídlo, zpěv děkovných písní).
Kříž	Chápat spojení kříže s Ježíšem, cvičit znamení kříže jako vyjádření vztahu k Ježíši.
Obrazy	Obrátit pozornost přes různé spodobnění na život a Ježíšovo působení.

8 **Abstrakt**

ČAPKOVÁ, H. *Liturgický rok a křesťanská výchova v mateřské škole*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Tato práce se věnuje dětem v předškolním věku z pohledu biologie, psychologie, sociologie a pedagogiky s přihlédnutím na dětský rozvoj osobnosti v mateřské škole. Práce vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a snaží se rozšiřovat a prohlubovat jednotlivá témata o spirituální složku dítěte. V praktické části jsou návrhy témat pro práci s předškolními dětmi na období tří let. Témata se váží k jednotlivým obdobím liturgického i kalendářního roku. Formou hry se dětem přibližují jednotlivá období během školního roku pomocí symbolů, které jsou typické pro dané období.

Klíčová slova:

předškolní věk, mateřská škola, Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, křesťanská výchova, liturgický rok

Liturgical Year and Education of Christian Education at Kindergartens

Abstract

This work is focused on children at preschool age from these points of view: biology, psychology, sociology and pedagogy with the consideration to the evolution of child's personality at kindergarten. The work results from the General Educational Program for Preschool Education at kindergartens which wants to extend and deepen single topics about the spiritual factors of the child. In practical part there are proposals of topics for the work with preschool children for three-year period. These topics relate to single periods of liturgical and calendar year. In the form of game the children are approaching to single periods during the school year by the help of symbols which are typical for each period.

Key words:

Preschool age, Kindergarten, General Educational Program for
Preschool Education at kindergartens, Christian education, Liturgical year