

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## **Bakalářská práce**

# **PŘÍNOS PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI PRO DIDAKTIKU MEDITACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

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

Autor práce: Helena Čížková

Studijní obor: Náboženská výchova a etika

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: IV.

2009

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 Teologickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. dubna 2009

.....

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

## **OBSAH**

ÚVOD .....	6
<b>1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU</b>	
1.1 Vývoj poznávacích procesů .....	8
1.2 Základní senzitivní fáze ve vývoji dle Marie Montessori.....	9
1.2.1 Fáze 0 – 3 roky .....	9
1.2.2 Fáze 3 – 6 let .....	10
1.3 Emoční vývoj .....	11
1.4 Vývoj sociálních vztahů .....	12
1.4.1 Rodina .....	12
1.4.2 Mateřská škola .....	12
1.5 Religiozita předškolního dítěte .....	13
1.5.1 Duševní a duchovní růst malého dítěte .....	13
1.5.1.1. První zkušenost s Bohem .....	14
1.5.2 Duševní a duchovní vývoj předškolního dítěte.....	15
1.5.2.1 Rozvíjení citu dítěte .....	15
<b>2 MEDITACE</b>	
2.1 Vymezení pojmu meditace.....	17
2.1.1 Křesťanská meditace .....	19
2.2 Vymezení pojmu kontemplace.....	19
2.3 Meditace v dětském světě .....	21
2.4 Dítě jako přirozeně náboženský tvor .....	22
2.4.1 Zcitlivění dítěte pro duchovno .....	23

### **3 NÁCVIK KONCENTRACE V MONTESSORI PEDAGOGICE**

3.1	Didaktické zásady pro cvičení ticha u jiných autorů .....	24
3.1.1	Atmosféra mezi dětmi ve skupině.....	24
3.1.2	Postoj učitele .....	25
3.1.3	Samotné cvičení .....	27
3.2	Cvičení ticha podle Marie Montessori .....	30
3.2.1	Cvičení nehybnosti a ticha .....	31
3.2.2	Význam cvičení nehybnosti a ticha .....	32
3.2.3	Chůze po linii (elipse) .....	33

### **4 NÁCVIK KONCENTRACE JAKO UVEDENÍ DO SVĚTA MEDITACE – PŘÍKLADY**

4.1	Příklad meditativního setkání se šnečí ulitou.....	35
4.2	Příklad meditativního setkání s mušlí .....	38

ZÁVĚR .....	41
-------------	----

SEZNAM LITERATURY .....	43
-------------------------	----

ABSTRAKT.....	45
---------------	----

ABSTRACT .....	46
----------------	----

## ÚVOD

*„Tajemství přirozeného vývoje dítěte je ukryto v přípravě potřebných prostředků pro jeho výživu duševní, prostředků, které odpovídají přirozeným potřebám dítěte.“<sup>1</sup>*

Lidstvo si namlouvá, že dosáhlo vysoké civilizační úrovně, ale pokud hodnotíme objektivně, těžko můžeme popřít, že po stránce duchovní náš rozvoj zaostává.<sup>2</sup> Italská lékařka Marie Montessori, která se zabývá problémy výchovy a vzdělávání, poukázala na jednu důležitou, ale skrytou společenskou sílu s nesmírným duševním potenciálem; tou silou jsou děti. Není jedinou autorkou, která se věnuje duchovnímu rozvoji dítěte, ale svou pedagogiku rozpracovala se zřetelem právě k této skutečnosti.

Vysoce humánní obsah pedagogiky M. Montessori, respekt k osobnosti a jedinečnosti dítěte i otevřenost výsledkům nejnovějších výzkumů v oblasti biologie člověka, psychologie osobnosti a pedagogiky dětství, z ní vedle dalších reformních a alternativních pedagogických modelů učinil jednu z nejrozšířenějších koncepcí pedagogiky v České republice.

Autorka bakalářské práce pracuje v předškolním vzdělávacím zařízení a záměrně zvolila toto téma, aby po nalezení prvků koncentrace v pedagogice M. Montessori, mohla zařadit ve své činnosti prvky, které vedou k zlepšení koncentrace i koordinace a uvádí dítě do světa meditace.

Cílem této práce je nalezení přínosu a zmapování teoretických možností, které dává pedagogika M. Montessori pro didaktiku meditace v předškolním věku. Následně si tato práce klade za cíl zpracovat příklady konkrétní aplikace pedagogiky M. Montessori v praxi.

Počáteční kapitola je věnována charakteristice předškolního věku. Autorka si všímá rozvoje poznávacích procesů dětí předškolního věku, emočního vývoje i vývoje sociálních vztahů a uvádí rozlišení senzitivních fází ve vývoji dle Marie

---

<sup>1</sup> Ludwig, H. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou, s. 49.

<sup>2</sup> Srov. Montessori, M. Absorbující mysl. s. 10-11.

Montessori. Významným hlediskem pro obsah této bakalářské práce je charakteristika religiozity předškolního dítěte.

Jistě bude důležité vymezit si pojmy meditace a kontemplace. Tyto pojmy, včetně významu meditace v dětském světě, se staly předmětem druhé kapitoly.

Nácvik koncentrace v pedagogice Marie Montessori je úzce spjat se cvičením ticha. Sama zřetelně poznala význam klidu a ticha a zahrnuje do své pedagogiky vedle prvků aktivity také prvek rozjímavý. Stanovuje, že dnešní vychovávání musí umožnit zkušenost klidu. Nejedná se přímo o meditaci, spíše o psychické soustředění, které vede k usebrání, k zastavení, k tichu. Toto cvičení ticha je významné pro testování dětského slyšení a naslouchání. Není snad toto lék pro dnešní přehlušený svět?

Poslední část práce si klade za cíl sestavit praktické příklady nácviku koncentrace. Nedílnou součástí těchto příkladů se stala chůze po elipse, kterou M. Montessori zařazuje ve svých cvičeních pro zlepšení koncentrace a koordinace. Dále jsou použity některé prvky cvičení ticha a příklady meditativních cvičení, jež autorka čerpala z literatury Ludmily Muchové. Tyto příklady nácviku koncentrace se staly součástí projektu, jež je zařazen do Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

# 1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní období trvá od 3 do 6 – 7 let. Jak uvádí M. Vágnerová, konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Tento věk charakterizuje stabilizací vlastní pozice ve světě. Na předškolní období pohlíží jako fázi přípravy na život ve společnosti a vybízí k pochopení náhledu na dítě právě v kontextu této skutečnosti. Aby dítě mohlo žít a rozvíjet se ve společnosti, musí přijmout řád, který jeho chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat v rovnocenné vrstevnické skupině.<sup>3</sup>

Období předškolního věku charakterizuje též autor J. Langmeier. Stanovuje toto období jako období iniciativy a shledává u dítěte tohoto věku jako hlavní potřebu aktivity a sebeprosazení. Autor hovoří o předškolním věku jako o etapě, kdy si dítě musí vyřešit svůj konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny.<sup>4</sup>

Obecně je předškolní období považováno za věk hry. Pro dítě v tomto věku je typická jeho hravost a bohatá fantazie. Jedná se o věk líbivý a roztomilý.

V předškolním období dochází u dítěte mimo jiné ke změnám v poznávacích procesech, v emocionalitě i v sociálním vývoji.

V souvislosti s obsahem práce autorka také zohlední vývoj religiozity předškolního dítěte.

## 1.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání v předškolním věku označil J. Piaget (1970) podle typického způsobu uvažování dětí jako období *názorného, intuitivního myšlení*. Uvažování předškolního dítěte má tyto znaky:

- *egocentrismus*, tj. ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení názoru jiných
- *magičnost*, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií

---

<sup>3</sup> Srov. Vágnerová, M. Vývojová psychologie I., s. 173 – 174.

<sup>4</sup> Srov. Langmeier, J. Vývojová psychologie pro dětské lékaře, s. 214.



- *absolutismus*, tj. přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost.

Při egocentrickém způsobu uvažování je pro dítě v tomto věku významnější pohled subjektu než kvalita objektu.<sup>5</sup> Dítě je upoutáno především nápadnými vlastnostmi objektu (křiklavá barva) a těmi podněty, které mají význam pro uspokojení jeho momentálních potřeb.

M. Vágnerová stanovuje typické znaky myšlení pro dítě v tomto věku. Jsou jimi útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Dále též poukazuje na to, co může v kognitivní orientaci dětem pomáhat. Všimá si, že jsou to pravidla a určitý řád, která usnadňují dětem poznávání. Děti poprvé přicházejí do kolektivu a je nutné si pro vzájemné soužití osvojit společná pravidla. Tyto pravidla děti předškolního věku nejenom přejímají, ale dovedou je odvodit ze zkušenosti, i když mnohdy nejsou jejich závěry správné. Již 3leté dítě je schopné odvodit jednoduché pravidlo.<sup>6</sup>

## 1.2 Základní senzitivní fáze ve vývoji dle Marie Montessori

Marie Montessori rozlišuje ve vývoji člověka tři základní senzitivní fáze: 0 – 6 let, 7 – 12 let a 12 – 18 let. Období 0 – 6 let je charakterizováno jako tvořivé a konstruktivní. Má základní význam pro budování základů osobnosti a pro vývoj inteligence. Později M. Montessori rozdělila toto období na dvě etapy: 0 – 3 roky a 3 – 6 let.<sup>7</sup>

### 1.2.1 Etapa 0 – 3 roky

Cílovou skupinou této bakalářské práce jsou předškolní děti, přesto vědomě zařazuji a k posouzení nabízím též předcházející etapu. Jako důvod uvádím skutečnost, že prostředí mateřské školy navštěvují děti již před dovršením třetího roku. Je tedy nutno vzít v potaz některé prvky této etapy a zohlednit, zda dítě ještě nepotřebuje přizpůsobení činnosti k jeho senzitivitě.

<sup>5</sup> Srov. Vágnerová, M. Vývojová psychologie I., s. 178.

<sup>6</sup> Srov. Vágnerová, M. Vývojová psychologie I., s. 180.

<sup>7</sup> Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal, s. 31.

V tomto období převládá fyzické přizpůsobení. Podněty z vnějšího světa pronikají do duševního života a formují ho. Senzitivními oblastmi tohoto období je pohyb, řád a řeč.

- *Citlivost pro pohyb* – vývoj citlivosti pro pohyb se projevuje vývojem manuální zručnosti, zlepšováním rovnováhy a zvládnutím chůze a běhu. První zkušenosti v této oblasti jsou pouze nevědomé a souvisí s fyziologickým procesem, ale prožíváním úspěchu se stávají motivující aktivitou.
- *Citlivost pro pořádek a řád* – zde není myšlen pořádek ve smyslu úklid, ale určitý řád, v němž dítě vyrůstá. Vrozený smysl pro řád má pro dítě orientační význam, pomáhá mu utvářet obraz světa.
- *Řeč* – pro tuto oblast je významné nejen vnímání řeči sluchem, ale i sledování mluvčí osoby zrakem. M. Montessori uvádí, že v období do tří let není vývoj dítěte přímo ovlivnitelný. Dítě vstřebává nevýběrově všechno, co kolem sebe vnímá.<sup>8</sup>

### 1.2.2 Etapa 3 – 6 let

Rozdíl mezi touto a předcházející fází je charakterizován jako přechod „od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi“. Zatímco v první fázi dítě svět vstřebává, v této druhé fázi ho analyzuje. Dominují zde dvě citlivé oblasti – sebeuvědomění vlivem aktivní činnosti a osvojování pohybových i řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vývojem. Nově se objevuje senzitivita pro společný život mezi dětmi. Dítě se začíná cítit jako součást skupiny a tak i jednat. Osvojuje si společenské způsoby chování. Marie Montessori píše o sociální embryonální fázi.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Srov. Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal, s. 32.

<sup>9</sup> Srov. Montessori, M. Absorbující mysl. s. 113.

### 1.3 Emoční vývoj

Emoční prožitky předškolních dětí jsou intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emočních prožitků je vázána na aktuální situaci, je spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením dítěte. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování. Typický způsob emočního prožívání lze shrnout do následujících bodů:

- *Vzteky a zlost* – literatura uvádí, že tyto emoce nejsou u dětí v předškolním věku tak časté. Zlostné reakce se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky či při kumulaci příkazů a zákazů, tj. tehdy, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.<sup>10</sup> Ve své pedagogické praxi jsem ale často svědkem projevů právě těchto emocí. Dítě přichází do dětského kolektivu z rodinného prostředí, kde hračky mělo pro sebe a nyní je v situaci, kdy se má o ně dělit. Dítě si osvojuje pravidla vzájemného soužití a právě při jejich nedodržení se často setkávám s emocí zlosti.
- *Projev strachu* – tendence k prožívání strachu mohou mít více příčin. Citlivé dítě se nesnadno srovnává s odloučením od matky a jeho strach, že maminka si pro něho nepřijde, je mnohdy velmi silný. Častý je též strach z neznámého prostředí, který ale nabytím jistoty a pocitu bezpečí odeznívá.
- *Veselost a smysl pro humor* – jsou pozitivní emoční stavy typické pro předškolní věk. Dle zkušenosti autorky uvádím, jak děti dokáží ocenit vtipné doplnění již rutinního cvičení a jejich veselá mysl je vychovatelům či učitelům motivací pro nové inovace.
- *Emoce těšení se na něco* – je pro pedagogy a vychovatele velkou výzvou. Předškolní dítě, které již chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání. Opět ze své zkušenosti

---

<sup>10</sup> Srov. Vágnerová, M. Vývojová psychologie I., s. 197.

mohu dosvědčit, že dětské adventní těšení je pro nás dospělé životodárným zdrojem radosti.

## **1.4 Vývoj sociálních vztahů**

### **1.4.1 Rodina**

Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Právě zde se dítě naučí komunikovat a vnímat projevy jiných lidí. Rodina se tak stane prvním místem, kde má dítě možnost si sociální dovednosti osvojit i vyzkoušet.

Dítě během prvních let života zraje nejen tělesně, ale dělá též první krůčky v oblast respektování a chápání potřeb druhých. Vezmeme - li do diskuze zjištění, o kterém píše Zdeněk Matějček: „*Dítě vstupuje do lidského světa – a je pro tento lidský svět základně vybaveno. Je vybaveno pro lidský vztah!*“<sup>11</sup> v rámci této kapitoly, pak se nabízí následující vyvození. Jsou – li si rodiče vědomi nabídky, že díky úzkému vztahu ke svému dítěti mu mohou poskytnout první pohled do světa vztahů a předat vzorce sociálního chování, pak je dítě vybaveno přirozenou regulací a vnímání vztahů. Dítě je velmi bystré a záhy vypozeruje jaké chování je a není k radosti rodičů. Emoce hodnocení chování ze strany rodiče si kóduje a vytváří si tu nejpřirozenější databanku vztahů. Je dlužno ale připomenout, že k tomuto budování vztahu je zapotřebí zdravý a zodpovědný vztah rodičů k dětem, ne jak jsme mnohdy svědky nadměrného rozmazlování dětí či neuspořádání vztahů v rodině.

### **1.4.2 Mateřská škola**

Mateřská škola je pro dítě předškolního věku první institucí s níž se setkává. Prostřednictvím mateřské školy vstupuje dítě do společnosti jako samostatný jedinec a potvrzuje si své kompetence. V některých případech se můžeme setkat s možností návštěvy jeslí. Zde se shodují s názorem Zdeňka Matějčka, který jesle považuje za zařízení pro potřebu dospělých, ne pro potřebu

---

<sup>11</sup> Matějček, Z. Co děti nejvíc potřebují, s. 11.

dětí samotných.<sup>12</sup> Jesle úroveň sociálního vývoje dítěte předbíhají, mateřská škola jí již odpovídá.

Mnohá literatura, ale i rodičovská zkušenost dosvědčuje, že právě v předškolním věku vzrůstá potřeba sociálního kontaktu dítěte. Jak garantují autorky M. Vágnerová a L. Valentová sociální vztahy 3 – 5 letého dítěte s dospělými jsou již diferencované, dítě rozlišuje různé sociální role, dovede se např. jinak chovat k učitelce v mateřské škole a jinak k sousedce. Zároveň roste i potřeba kontaktu s dětmi. Vztahy k dětem jsou v tomto věku již poměrně četné, ale jsou vesměs nahodilé, krátkodobé a přelétavé.<sup>13</sup> Pro rozvoj sociálních rolí jsou však naprosto nezbytné, protože dítě si ve skupině vrstevníků osvojuje takové způsoby chování, které by se nikdy nemohlo naučit mezi dospělými.

## 1.5 Religiozita předškolního dítěte

Stejně jako v předškolním věku probíhá vývoj poznání, emoční vývoj i rozvoj sociálních vztahů, vytváří se i podmínky pro budoucí zralou religiozitu.

### 1.5.1 Duševní a duchovní růst malého dítěte

První rok života má základní význam pro náboženský vývoj člověka. Hubertus Halbfas zdůrazňuje: „*Moci důvěřovat, moci milovat nejsou žádné schopnosti vůle, které by byly mobilizovány kázáním a modlitbou, ale dispozice, které vycházejí z tělesně duševních prvních zkušeností člověka.*“<sup>14</sup>

Zdeněk Matějček též hovoří o rozhodujícím činiteli v počátečním rozvoji duševního života a míní jím pocit jistoty.<sup>15</sup> Z toho je zřejmé, jak velikou roli hraje důvěra prezentovaná v první řadě matkou či jinou blízkou osobou pro rodičí se důvěru ve svět. Úkolem náboženské výchovy v tomto období tedy je, aby dítě zakusilo, že je v tomto světě vítáno, přijímáno a má doma své pevné místo. Náboženská výchova jako předškola lásky začíná s první láskou dítěte, s láskou

---

<sup>12</sup> Srov. Matějček, Z. Co děti nejvíc potřebují, s. 70.

<sup>13</sup> Srov. Vágnerová, M., Valentová, L. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita, s. 67.

<sup>14</sup> Halbfas, H. citován podle Smahel, R. Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině, s. 18.

<sup>15</sup> Srov. Matějček, Z. Co děti nejvíc potřebují., s.15.

k jeho matce, která dítě učí slyšet, hmatat, chutnat, čichat a vidět. Maminka je první hnízdo bezpečí dítěte a základ jeho důvěry ve svět.

Zažívání pocitu bezpečí, jistoty a důvěry je tedy dobrým startem pro duchovní vývoj dítěte. Autorka stále více vnímá nedostatek porozumění rodičů a vychovatelů pro potřeby dětí. Děti jsou pro rodiče „rušivým elementem“, který omezuje jejich vlastní svobodný rozvoj a omezuje jejich blahobyty.

Poskytnutí důvěry jako předpoklad ke schopnosti důvěry jistě není výchovným úkolem omezeným pouze na kojenecké období. Stává se i nadále požadavkem do následujících vývojových fází. Pro kojeneckou fázi je ale poskytnutí důvěry první a nejdůležitější úkol, protože s výhledem na víru, kde primární složkou je schopnost důvěry, vnímáme docenění tohoto požadavku během další náboženské výchovy.<sup>16</sup>

Významu duchovního rozvoje se věnuje též autor F. Tomášek. Docenjuje význam výchovy dítěte v nejtělejší věku. Shledává naplnění tohoto požadavku právě v přístupu M. Montessori. Uvádí, že nestačí pečovat jen o tělesné potřeby dítěte, ale je potřeba hledět na dítě od jeho útlého věku jako na tvora, který má duši.<sup>17</sup>

#### 1.5.1.1 První zkušenost s Bohem

Víra spočívá kromě jiného na zkušenosti. Položme si spolu s M. Leistovou otázku, jak ale vyprávět malému dítěti o Bohu, když našim slovům ještě nerozumí? Jak si má dítě představit Boha, když ho nemůže vidět? Jak má důvěřovat božímu slovu, když ho nemůže slyšet? Jak si má Boha zamilovat, když neví, co je bezpečí jeho náruče?

Jak uvádí autorka Marielene Leistová tyto obavy jsou zbytečné, protože děti se to nejdůležitější o Bohu dozvědí dříve, než dokáží sestavit první větu. Rodiče, kteří doufají v Boha a věří v něj, i když někdy zdrženlivě, s občasnými pochybnostmi a nejistotami, se budou s dítětem modlit a sebe i své dítě svěřovat

---

<sup>16</sup> Smahel, R. Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině, s. 19.

<sup>17</sup> Tomášek, F. Činná škola, s. 54.

do jeho péče. Na základě této zkušenosti si dítě tvoří první představu Boha a božího světa.<sup>18</sup>

První kontakt s Bohem tedy vyvolává překvapující zkušenost, že se rodiče v určité situaci obracejí na někoho *jiného*. Dítě nechápe slova modlitby, ale poznává, že rodiče se obrací k někomu, kdo je *jiný*. Uvědoměle se mu otvírají a svěřují se něčemu nesmírně důležitému. Z takové zkušenosti s rodiči vyplyne, že mluvení s někým jiným má v životě důležité místo.

I přes to, že cílovou skupinou, které se ve své práci věnuji, jsou předškolní děti, jsem zařadila tuto kapitolu první zkušenosti s Bohem. Představme si, že dítěti se této zkušenosti nedostalo a jeho rodiče si přesto přejí náboženskou výchovu pro své dítě. Domnívám se, že právě katecheta či pedagog, pověřený tímto úkolem, si bude muset být vědom tohoto neudělání prvního kroku v náboženské výchově. Zároveň si ale myslím, že citlivým a postupným získáváním důvěry dětí, jim tuto zkušenost může zprostředkovat.

### 1.5.2 Duševní a duchovní vývoj předškolního dítěte

Náboženskou výchovu v životě nerealizujeme proto, aby pak vynikala v nějakých náboženských oblastech, ale aby rozvíjela život. To znamená pro každou vývojovou fázi vyhledat to, co má být rozvíjeno. Použijme tedy všech smyslů dítěte a rozvíjejme jeho bohatý svět citů. Neboť, čím větší je intenzita pocitů a prožitků, tím bohatší se stává život, tím rozmanitější je účast na světě, tím láskyplnějším a vazbyschopnějším se stává člověk.<sup>19</sup>

#### 1.5.2.1 Rozvíjení citu dítěte

Mezi třetím a pátým rokem života dítěte je možné rozeznat další diferenciaci v citovém životě. Zatímco dosud převažovaly „já“ pocity, v další vývojové etapě je asi nejvýznamnější růstový krok související s pocitem pro to,

---

<sup>18</sup> Srov. Leistová, M. První zkušenost s Bohem, s. 9.

<sup>19</sup> Smahel, R. Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině, s. 40.

co je „já“ a co „ne – já“. Tento nový krok jednou dítěti umožní stát se schopným soucítění a empatie.<sup>20</sup>

Stojí před námi úkol probudit v dětech něžné, živoucí podílení se na životě druhého a podpořit schopnost vnímání a zážitku. To lze uskutečnit skrze smyslové vnímání. V tomto věku se tedy nabízí možnost dopřát dětem pomocí jejich smyslů – zraku, sluchu, čichu, chuti a hmatu – zážitek, zkušenost. To, co dělá život bohatým, to není jen pouhé ukládání informací, ale schopnost prožívat.<sup>21</sup>

Dítě v tomto věku potřebuje dostatek času pro nové objevy své vlastní kreativity. Vychovatel by proces vnímání dětí neměl rušit tím, že má hned po ruce vysvětlení. To pro předškolní dítě ještě není důležité. V dětském vývoji má totiž všechno svůj čas. Nechme dětem prostor pro úžas a fascinaci nad možná malými i každodenními projevy života. Toto „vnitřní“ zaměstnání nechá pole působnosti i pro jejich fantazii a jejich smyslový potenciál jim umožní silné prožívání.

Velkou službu pro zprostředkování náboženské zkušenosti vykonává práce se symboly. Symboly, zvyky a jednání ve znamení jsou mnohem účinnější a výmluvnější než mnoho slov a pouček. Již v předškolním věku se mají děti učit uplatňovat gesta, umělecké schopnosti a morální fantazii pro vyjádření své úcty, ochoty k usmíření, svých nadějí a radostí.<sup>22</sup>

V předškolním věku se začíná projevovat schopnost k monologu a k vnitřní soustředěnosti. Normální dítě v této době vykazuje náznaky schopnosti meditovat (mezi třetím a pátým rokem). Jedná se o primární formu, která se ještě liší od rozvinuté formy meditace v dospělosti. Medituje v souvislosti s konkrétními, spontánními zkušenostmi, ne na základě abstraktních hodnot.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Smahel, R. Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině, s. 45.

<sup>21</sup> Betz, F. citován podle Smahel, R. Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině, s. 46.

<sup>22</sup> Srov. Muchová, L. Úvod do náboženské pedagogiky, s.103.

<sup>23</sup> Srov. Grom, B. Nábožensko – pedagogická psychologie, s. 110.



## 2. MEDITACE

Smyslem druhé kapitoly bakalářské práce bude objasnění pojmu meditace a stanovení hranice mezi pojmy meditace a kontemplace. Část práce se bude věnovat tématu přirozené spirituality dítěte. Všechny zmíněné poznatky autorka vztáhne k předškolnímu věku, aby pak v následující kapitole nalézala možnosti jejich realizace v Montessori pedagogice.

### 2.1 Vymezení pojmu meditace

Jak uvádí psycholog David Fontana meditace je zklidnění, koncentrace a proniknutí do vlastního nitra.<sup>24</sup> On sám vyslovuje myšlenku, že nebudeme – li se pravidelně obracet do vlastního nitra, bude naše mysl stále více rozptýlována věcmi vnějšími a bude se stále více vzdalovat zdrojům své hlubší podstaty. Považuje meditaci za vynikající techniku, jež člověku pomáhá nahlédnout hlouběji do vlastního já. Zároveň si všímá účinku meditace a její význam shledává v trénování koncentrace a zaměřenosti mysli.<sup>25</sup>

U autorky Ludmily Muchové se můžeme setkat s následující definicí slova meditace. Meditace (z latinského meditatio) je přemýšlení, rozjímání, promýšlení, zacvičování, cvičení, které má vést k nalezení nejnvnitřnějšího prostoru v sobě samém.<sup>26</sup> Jedná se o obrácení k vlastnímu středu a vědomé bytí zde a v přítomném okamžiku. Shodně jako D. Fontana stanovuje smysl meditace jako nalezení sebe sama, svého nejvlastnějšího „já“.

D. Fontana se obrátil přímo na meditující a požádal je, aby vlastními slovy popsali, čím je pro ně meditace. Vybral příklady dvou lidí ze Západu, kteří se meditaci učili pod vedením východních učitelů. Oba tyto příklady významně dokreslují smysl slova meditace.

První je od Jane Hamiltonové – Merrittové, americké spisovatelky, která strávila určitou dobu intenzivním meditačním cvičením v thajských kláštrech. Pro ní meditace znamená mimo jiné učit se ztišit mysl, ovládat ji, soustředit

---

<sup>24</sup> Fontana, D. Cesty ducha v moderním světě, s. 75.

<sup>25</sup> Fontana, D. Cesty ducha v moderním světě, s. 76.

<sup>26</sup> Muchová, L. Úvod do náboženské pedagogiky, s. 181.

potenciál její energie. Mysl se rozvine a je schopna mnohem bystřejšího chápání. Tělo a mysl se spojí v jakési harmonii a právě jejich oddělení člověku znemožňuje poznat své skutečné já. Toto oddělení je tedy zdrojem mnoha svárů, neštěstí a utrpení. Proces meditace tedy pro Hamiltonovou - Merrittovou představuje možnost jak se zbavit svých rozmarů, svého náročného já. Když toto zmizí, je možné částečně poznat své pravé já. S novým přístupem, bez všech rozptylujících podnětů se mysl může soustředit a dosáhnout osobní rovnováhy. Citovaná spisovatelka potvrzuje, že klid, pochopení a harmonie se dostavily jako výsledek meditace.<sup>27</sup>

Druhý příklad pochází od Timothyho Warda, dalšího Američana, který se učil v thajském klášteře a popisuje hlubokou meditaci následovně. „Můj dech byl tichý a klidný. Plynul v tak dokonalé koncentraci, jaké jsem do té doby nikdy nedosáhl. Myšlenky se sice občas vynořily, ale nemohly obtěžovat. Uvědomoval jsem si pouze vyrovnanost, pohodu. Byl to překvapivě aktivní stav, který díky hluboké koncentraci setrval stále beze změny. Tento stav vyžadoval hodně energie, ale nevytvářel žádný stres.“<sup>28</sup>

Oba tyto příklady popisují cosi mimořádného. Popisují cosi víc, než co lze prožít při relaxaci. Společným jmenovatelem obou příkladů je poznání „svého pravého já“.

D. Fontana si všímá ještě jednoho aspektu meditace. Když meditace mění pohled na sebe sama - způsob , jakým o sobě uvažujeme a vnímáme se, musí zákonitě měnit pohled i na celý svět. Díky meditaci dochází k posunu v oblasti vnímání. Člověk se stává vnímavějším ke svému okolí , uvědomuje si více krásu a barvy přírody, radosti a starosti druhých – cítí *dotek* života.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Fontana, D. Kniha meditačních technik, s. 38 – 39.

<sup>28</sup> Tamtéž s. 39.

<sup>29</sup> Srov. Tamtéž s. 40.

### 2.1.1 Křesťanská meditace

Nahlédneme – li do Teologického slovníku, abychom dostáli zjištění, čím je meditace z církevního hlediska, nalezneme následující terminologii: Meditace je „uvažování o pravdách a požadavcích víry s praktickým záměrem a ve spojení s volně uspořádanou modlitbou“.<sup>30</sup> Při hlubším rozboru tohoto slova se dostaneme k jasnému rozlišení pojmu meditace a kontemplace. Meditace postupuje racionálně, diskursivně a je řízena vůlí. To ji činí odlišnou od kontemplace. Kontemplace je klidné prodlévání člověka v Boží přítomnosti.<sup>31</sup>

Při studiu literatury autorka bakalářské práce shledala, že meditace je nejdůležitější metodou v mnoha spíše východních náboženstvích (buddhismus a hinduismus). David Fontana vyslovuje zjištění, že křesťanský svět jí pozornost příliš nevěnuje, i když v původní křesťanské tradici tvořila její nedílnou součást.<sup>32</sup>

Můžeme použít slova svatého Augustina, který praví: „Chceš – li nalézt Boha, opusť vnější svět a vstup do sebe. Avšak nezůstávej v sobě samém, ale překroč sám sebe, poněvadž ty nejsi Bůh: On je hlubší a větší než ty.“<sup>33</sup> Zde je jasně vysloveno nebezpečí a snad i rozdíl mezi křesťanskou a nekřesťanskou meditací. Zůstat sami v sobě je ono nebezpečí, před kterým svatý Augustin varuje. Velký učitel církve doporučuje soustředit se sám v sobě, ale také překročit své „já“, které není Bůh, ale je pouhý tvor. Jak vyslovuje svatý Augustin, Bůh je „interior intimo meo, et superior summo meo“ ( „vnitřnější nad mé nitro, a je vyšší nad můj vrchol“)<sup>34</sup>.

### 2.2 Vymezení pojmu kontemplace

Kontemplace nebo – li rozjímání je klidné prodlévání člověka v Boží přítomnosti. Jak uvádí Teologický slovník, křesťanská mystika rozeznává

---

<sup>30</sup> Rahner, K., Vorgrimler, H. Teologický slovník, s. 173 – 174.

<sup>31</sup> Srov. Rahner, K., Vorgrimler, H. Teologický slovník, s. 142.

<sup>32</sup> Fontana, D. Cesty ducha v moderním světě, s. 76.

<sup>33</sup> Bovone, A., Benedikt, Němeček, A. Některé pohledy na křesťanskou meditaci, s. 12.

<sup>34</sup> Bovone, A., Benedikt, Němeček, A. Některé pohledy na křesťanskou meditaci, s. 12.

schopnost kontempace jednak získanou ( psychologickým úsilím ), jednak vlitou ( Bohem, který sám sebe z milosti jednotlivci dává ).<sup>35</sup>

Etymologií slova kontempace se zabývá Josef Sudbrack. O tomto tradičním křesťanském pojmu se v moderní německé diskuzi mluví jako o „kontemplativní meditaci“. S podporou W. Jagera a W. Massase nazývají kontemplaci slovem, které bylo po celý středověk používáno pro bezpředmětnou modlitbu. Cílem je podívání se do vlastního já, vidění božského v nás a ve stvoření. Jak autor uvádí, toto odpovídá docela přesně starší terminologii „bezpředmětné meditace“. V klasickém používání znamená kontempace „contemplatio infusa“ – vlitá kontempace. Kontempace je v tradici překlad řeckého „theoria“, což lze přeložit jako podívání se, přehlídka, pohled.<sup>36</sup>

E. Lorenz v knize J. Sudbraka popisuje kontemplaci jako pozornost na Boha, lásku od Boha, oddanost Bohu, mlčení s Bohem, volnost k Bohu.<sup>37</sup>

T. Philippe si ve své knize klade otázku, co je tedy kontemplativní život? Pro objasnění tohoto pojmu vybízí k uvědomění, že kontemplativní život je *normální* život milosti.<sup>38</sup> Jako vzor a příklad kontemplativního života uvádí Pannu Marii. Dále se ve své knize věnuje ještě jednomu hledisku kontempace a tím je povolání od Boha. Píše tedy: „Kontempace závisí na zvláštním povolání od Boha“.<sup>39</sup>

Autorku bakalářské práce při studiu literatury pro tuto kapitolu zaujal ještě jeden aspekt křesťanské kontempace a tím je předmět kontempace. Jak uvádí Josef Ratzinger, láska Boží je jediný předmět křesťanské kontempace. Píše, že této skutečnosti se nelze zmocnit žádnou metodou nebo technikou, naopak vybízí k pohledu upřenému na Ježíše Krista, ve kterém Boží láska dospěla svého vrcholu. Rozhodnutí, jakým způsobem nás chce Bůh nechat učinit účastnými své lásky musíme ponechat Bohu.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Srov. Rahner, K., Vorgrimler, H. Teologický slovník, s. 142.

<sup>36</sup> Srov. Sudbrack, J. Meditative Erfahrung – Quellgrud der Religionen?, s. 36 – 37.

<sup>37</sup> Srov. Sudbrack, J. Meditative Erfahrung – Quellgrud der Religionen?, s. 37 – 38.

<sup>38</sup> Srov. Phillipe T. Rozdávát z plnosti kontempace, s. 22.

<sup>39</sup> Phillipe T. Rozdávát z plnosti kontempace, s. 30.

<sup>40</sup> Bovone, A., Benedikt, Němeček, A. Některé pohledy na křesťanskou meditaci, s. 18.

Pro účely této bakalářské práce můžeme z výše uvedených poznatků vyvodit následující závěr. Meditace je pasivní soustředění, kdy nic nerozebírám, neaplikuji, neptám se, jen se dívám. Pro meditaci je charakteristická práce se symboly, např. s kruhem, křížem, mandalou. Tento symbol k nám promlouvá svým „jazykem“. Nechejme symbol k nám promlouvat, ať on sám hovoří směrem ke mě a to na úrovni vnímání. Meditace je pak dále první krok ke kontemplaci, kdy tento krok spočívá v nalezení vlastního středu. Kontemplace je mlčení s Bohem, které již zahrnuje prvky jak koncentrace, tak meditace.

Záměr, který sleduje tato bakalářská práce – nácvik koncentrace – je tedy prvním krokem a předpokladem k meditaci. Marie Montessori si ve své pedagogice za nácvik koncentrace zvolila, mimo jiné, cestu do ticha.

### **2.3 Meditace v dětském světě**

Položme si nyní otázku, zda meditace patří již do raných dětských let či máme ponechat její nácvik až do vyššího věku dítěte. V knize L. Muchové se dočteme, že meditace odpovídá dětské prapotřebě. Pokouší se zachytit pozorování a zážitky, zpracovat je a uspořádat. Pomáhá tak dítěti vidět svět přehledněji. Vždyť vedení k meditaci či spíše ke koncentraci začíná již v klidné žádosti, aby děti byly potichu, když učitelka například předčítá báseň. Při předčítání nebo vyprávění musí vychovatelka vyžadovat ticho, jinak nemá šanci, že jí děti porozumí. Zažíváním ticha ve třídě jako samozřejmého prvku je první předpoklad k meditativnímu cvičení.<sup>41</sup>

I když se nám může zdát, že dnešní přehlušený svět nám nedává příliš možností pro usebrání se do vlastního „já“, přichází M. Montessori s nabídkou nácviku ticha již v předškolních zařízeních. Její cvičení ticha vedlo k testování dětského slyšení a naslouchání. Montessoriovské cvičení ticha je tedy prvním krokem ke koncentraci a následně pak k uvádění dítěte do světa meditace. Nejedná se přímo o meditaci, spíše o psychické soustředění, které vede

---

<sup>41</sup> Srov. Muchová, L. Úvod do náboženské pedagogiky, s. 181.

k usebrání, k zastavení, k tichu. Jsou to ale již procesy duchovní, které mají nahradit duchovní prázdnotu a otupělost.<sup>42</sup>

## 2.4 Dítě jako přirozeně náboženský tvor

Otázku, zda každý člověk má vlastní náboženskou dimenzi, si již ve své knize položila autorka L. Muchová. Odpovídá na ni spolu s filozofickou autoritou E. Frommem. Ten existenci náboženského rozměru v člověku nezpochybňuje. Nikdo totiž neprochází životem bez nějakého měřítka pro svou orientaci a bez objektu oddanosti.<sup>43</sup>

O zárodku lidské duše působivě píše i Marie Montessori. Nepovažuje dítě za pouhý komplex orgánů a tkání, které tvoří živý celek. V narození každého dítěte poukazuje na okamžik, kdy se duše spojí s tělem a přichází žít na tento svět. Tento zázrak připodobňuje k jednomu z nejhlubších tajemství křesťanství – Vtělení, kdy „Slovo bylo učiněno tělem a přebývalo mezi námi“.<sup>44</sup>

Marie Montessori upozorňuje, že duševnímu vývoji dítěte by měla být věnována zvláštní péče. Formulovala jeden z nejdůležitějších úkolů pro vychovatele dětí: „Tajemství přirozeného vývoje dítěte je ukryto v přípravě potřebných prostředků pro jeho výživu duševní; prostředků, které odpovídají přirozeným potřebám dítěte“<sup>45</sup> I zde je tudíž poukázáno na přirozenou potřebu dítěte, a to duševní výchovu.

Meditace je, jak již na mnoha místech mé práce bylo definováno, obrácení k vlastnímu středu. Autorka si nyní klade otázku, jaký je vztah meditace k spiritualitě dítěte. Marie Montessori na mnoha místech ve své pedagogice přistupuje k dítěti s tajuplným obdivem. Zvláště u duchovního života si všímá jeho rozměrů, kterými dítě disponuje již při narození a otázku, jaký bude tedy další duchovní život dítěte, ponechává k zodpovězení každému z rodičů a vychovatelů.

---

<sup>42</sup> Srov. Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 87.

<sup>43</sup> Muchová, L. Úvod do náboženské pedagogiky, s. 22.

<sup>44</sup> Montessori, M. Tajuplné dětství, s. 24.

<sup>45</sup> Ludwig, H. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou, s. 49.

Spiritualitu – duchovnost můžeme tedy shledat v každém dítěti a záleží na rodičích jak tuto dimenzi ve svém dítěti budou nadále rozvíjet. A právě již zmíněná meditace zde může zaujmout pozici dobrého pomocníka.

#### 2.4.1 Zcitlivění dítěte pro duchovno

Naší cílovou skupinou jsou předškolní děti. Představme si třídu naplněnou dětmi ve věku od 3 – 4 let. Prvním krokem pro didaktiku meditace je „*zcitlivění*“ dítěte pro duchovno.

K získání této dispozice bude zapotřebí uvedení dítěte do světa ticha. Záměrně autorka označila slovo „postačí“ uvozovkami, protože to není vůbec malý cíl. Pracuji s předškolními dětmi a ze své zkušenosti vím, jak obtížné je děti ztišit. Nejsem sama, kdo označí jako problém dnešního světa přehlušení. Třídy jsou přeplněné dětmi, na děti se ze všech stran hrnou informace, televizní pořady jsou nabitě dějem, jedna zájmová činnost střídá druhou, aby děti neměly dlouhou chvíli. V mnoha případech děti reagují jen na silné a hlučné podněty. Ze života se stále více vytrácí ticho. Domnívám se, že děti nemají možnost naslouchat samy sobě. Odcizují se samy sobě. Proto bych velmi ráda zařadila do své pedagogické činnosti meditativní cvičení, které je bude činit citlivějším pro vnímání světa.

Mnohé děti se v rodinách nesetkávají s rozvíjením jejich duchovní dimenze. Jsou ale v předškolním věku vybaveny dispozicemi, které stačí nasměrovat a použít k námi stanovenému kroku. V první kapitole byly uvedeny některé charakteristiky dítěte v předškolním věku. Uvažme, jak se nám podaří ( po vícero opakováních ) uvést děti do světa ticha: je nasnadě využít jejich bohatý svět fantazie, představ i hravosti. Tento aspekt bude podrobněji zpracován v kapitole příkladů nácviku koncentrace. ( pozn. příklad meditativního setkání s mušlí či šnečí ulitou ).

### **3. NÁCVIK KONCENTRACE V MONTESSORI PEDAGOGICE**

Dříve než autorka popíše, jaký shledala přínos Montessori pedagogiky pro nácvik koncentrace, bude ponechán prostor pro jiné autory, kteří se také vyslovují k problematice nácviku soustředění se na sebe samého, na své nejhlubší vnitřní „já“. Může se zdát, že zařazení nácviku koncentrace již pro nejmenší děti je předčasný, ale z vlastní zkušenosti mohu doložit, že prvky vnitřního zklidnění, které jsem doposud zařadila do své pedagogické praxe, přináší výborné účinky do dalších dětských projevů.

#### **3.1 Didaktické zásady pro cvičení ticha u jiných autorů**

V této části bakalářské práce budou uvedeny didaktické zásady, které je potřeba pro cvičení ticha dodržet. V běžném pojetí učitelů se problém ticha řeší až v okamžiku, kdy hluk ve třídě je neúnosný. Teprve tehdy učitel zavelí „TICHO“. Na to se ve třídě může rozhostit ticho, ale jedná se o ticho vynucené. Být potichu pro děti znamená být pod tlakem autority, být pod nadvládou učitele a cítit se tedy nepříjemně. Protože žáci zjednájí ticho pod hrozbou sankce, nevydrží v tomto stavu dlouho a pomalu se mezi nimi vzmáhá neklid.<sup>46</sup> Dříve než uvedu příhodu M. Montessori, která ji upozornila na jiné pojetí ticha, jmenuji určité předpoklady pro didaktiku cvičení ticha, jež stanovil H. Halbfas.<sup>47</sup>

##### **3.1.1 Atmosféra mezi dětmi ve skupině**

Rozhodujícím předpokladem pro cvičení ticha je, aby děti věděly, že cvičení je skutečně dobrovolné. Pokud se některé z dětí cvičení nechce zúčastnit, musí mít možnost věnovat se jiné tiché práci, při níž nebude rušit ostatní.

H. Halbfas upozorňuje na obtíže, které se mohou dostavit. Pro některé děti je cesta ke ztišení a zklidnění velmi obtížná, zejména na počátku jsou požadavky související s tímto cvičením nezvyklé, cizí až zneklidňující. Pro tento případ je důležité ujištění, že skupina bude pokračovat společně a učitel vyzve děti

---

<sup>46</sup> Srov. Montessori, M. *Objevování dítěte*, s. 112.

<sup>47</sup> Halbfas, H. citován podle Muchová, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 88.



k častějšímu opakování. Čas od času se mohou naskytnout i jiné vnější příčiny, proč se cvičení ticha nemusí dařit skupině jako celku (např. konflikt mezi jednotlivci či skupinkami). Učitel si časem vypěstuje cit pro rozpoznání těchto příčin a především se musí vyzbrojit trpělivostí. Neboť umění vstoupit do ticha je osvojováno jen po malých krocích, postupuje se pomalu.<sup>48</sup>

### 3.1.2 Postoj učitele

Autor H. Halfas se, v problematice postoje učitele při uvádění do ticha, přiklání k již klasické tezi pedagogiky M. Montessori. A shodně uvádí: „*Ticho v žácích začíná s tichem učitele.*“<sup>49</sup> Rozpracovává dále myšlenku, že v učiteli je často vyvolán vnitřní neklid vědomím, že on sám je pro vyučování nepostradatelný, že musí všechno znát, všechno umět, ve všem pomoci. Paradoxně ale, pro cvičení ticha je zapotřebí, aby učitel sám sebe nejprve zacvičil do uvolněného a klidného vnitřního postoje.

Společně s autory zabývajícími se touto problematikou si položíme nyní otázku, jak může tohoto postoje učitel dosáhnout? Autorka L. Muchová popisuje, že tento postoj zklidnění přichází v okamžiku, kdy učitel pochopí a přijme svou vlastní nedokonalost. Upozorňuje ale též, na nutné rozlišení míry nedokonalosti a stanovuje: učitel není ve skupině svěřených dětí všemohoucí, není ale ani zcela bezmocný.<sup>50</sup>

Vnitřní klid pak učiteli pomůže, aby byl citlivější vůči dětským výpovědím, vůči jejich gestům, očím, tvářím, které o dětech vyjadřují často něco velmi podstatného. Vnitřní klid však osobu přivádí i k druhému aspektu, a to k citlivějšímu vnímání sebe samého. Vždyť je mi dána možnost slyšet svůj vlastní hlas a jeho napětí, hlasitost, srozumitelnost. Tato pozornost a vnímání sebe samého, je pak pro učitele výzvou i nabídkou, aby na sobě něco změnil: zklidnil svá gesta, své pohyby, tempo řeči. Vnitřní klid, kterého dosáhne potom snadno přenáší na děti. V této souvislosti autorka této práce vyslovuje svou vlastní

---

<sup>48</sup> Srov. Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 88.

<sup>49</sup> Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 88 - 89.

<sup>50</sup> Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 89.

zkušenost. Zařazení cvičení ticha nelze uspěchat. Je zapotřebí vytvoření jakéhosi předpole či základny. Tím je myšleno utvoření si přátelských a blízkých vztahů mezi učitelem a žáky. Učitel by měl své žáky dobře znát, aby rozpoznal stupeň jejich připravenosti k nácvičku ticha.

Významu učitelova porozumění dítěti si všímá kardinál František Tomášek ve své knize *Činná škola v náboženském vyučování*, kterou autor zpracoval s ohledem na metodu Marie Montessori. K výše uvedené problematice se vyslovuje: „*Dítěti je třeba porozumět. Opravdový vychovatel své ovce volá jménem. On je zná, rozumí jim a ony rozumí jemu. Dovede v nich rozezvučet všechny tóny*“.<sup>51</sup> Dále pak dítě vyzdvihuje v jeho neopakovatelné originalitě a píše: „*Každé dítě je zcela zvláštní skutečnost. Nevychází ve druhém nezměněném vydání*“.<sup>52</sup>

F. Tomášek ve své knize dále pojmenovává další přístupy učitele k dětem. Vybírá vychovatele přistupovat k dítěti s úctou. Vychovatele v naší škole označuje za příliš egocentrické a předkládá názor, že vychovatel je jen pomocníkem dítěte v jeho duševním i duchovním vývoji. Upozorňuje vychovatele, aby svým neopatrným a nepromyšleným zásahem snadno nepošlapali nejkrásnější květiny záhonu. Vyzdvihuje důležitost lásky a radosti ve výchově. Odkrývá dimenzi lásky, která dává trpělivost a je tím důležitá nejen pro dítě, ale především pro osobu vychovatele. Již jako mnozí autoři stanovuje pouto vzájemné důvěry jako podmínku pro výchovu.<sup>53</sup>

Postoje učitele na příkladu F. Tomáška mapuje ve své knize Ludvík Dřímál. Autor vyjmenovává četné kvality, které F. Tomášek požaduje od vyučujících a člení je podle tří dimenzí: dimenze duchovní, intelektuální a fyzická. Pro obsah této bakalářské práce, která se pokouší na příkladu nácvičku ticha ukázat možné rozvíjení duchovní dimenze předškolních dětí, bude přínosné zabývat se vlastnostmi vychovatele v duchovní oblasti. Za první a nejdůležitější vlastnost vychovatele vůči dětem stanovuje lásku, která se projevuje vlídností

---

<sup>51</sup> Tomášek, F. *Činná škola*, s. 36.

<sup>52</sup> Tamtéž s. 36.

<sup>53</sup> Tamtéž s. 37 – 49.

a zvláštním úsilím učitele o to, aby se děti cítily, že jsou jím milovány. Tomášek je přesvědčen, že jen ten vychovatel si dobude zájmu dítěte a může formovat jeho duši, který má k němu opravdovou lásku. Tajemství úspěchu v nábožensko-výchovném působení u dětí a mládeže tkví v pravé nadpřirozené lásce.<sup>54</sup>

Téma Boží lásky je ústředním tématem papežské encykliky *Deus caritas est*. Jak zde papež Benedikt XVI. uvádí, *člověk se může, jak praví Pán, stát pramenem, z něhož prýští proudy živé vody (srov. Jan 7,37 – 38). Má – li se člověk opravdu stát takovým pramenem, musí se sám stále znovu napájet z onoho prvního a původního zdroje, jímž je Ježíš Kristus.*<sup>55</sup>

### 3.1.3 Samotné cvičení

Při samotném cvičení prochází učitel se svými postoji k cvičení ticha několika stádii: důležitá je *učitelova příprava na cvičení*. Platí zásada, že každé cvičení musí být detailně připraveno a učitel by si ho měl nejméně dvakrát vyzkoušet sám na sobě. Tím má učitel postihnout obtíže cvičení, zároveň se s nimi i vnitřně sžít a pochopit, jaká očekávání může mít i vzhledem k žákům.

H. Halbfas upozorňuje, že při samotném průběhu cvičení zažije sám učitel, pokud příliš lpí na přesném a správném průběhu cvičení, že většinou nedosáhne očekávaného úspěchu. Ale i zde vyzývá k nastolení vnitřního klidu, který učitel dá najevo svým pevným, ale otevřeným postojem. Stojí před třídou s rukama volně podél těla, nikoliv zkříženýma před sebou, s nepřekříženýma nohama, které se pevně opírají o podlahu. Jak literatura doporučuje, vnímá-li učitel před začátkem cvičení neklid mezi žáky, může v tomto postoji čekat, až se jeho klid přenese na účastníky cvičení. Poslední fází je zpětné zhodnocení průběhu cvičení. Je doporučováno si po ukončení cvičení vybavit jeho průběh, reakce jednotlivých dětí a poznamenat si reflexe, nápady a nové záměry, jejichž pomocí by se průběh příštího cvičení zlepšil.

Pro nastolení vnitřního klidu během vyučování bývají učitelům doporučovány dva typy cvičení. Prvním z nich je soustředění se na vlastní dech.

---

<sup>54</sup> Dřímál, L. František Tomášek jako katecheta dětí a mládeže, s. 44 – 46.

<sup>55</sup> Benedikt XVI., encyklika *Deus caritas est*, s.14

Stačí několik málo vteřin, během nichž si učitel uvědomí svůj dech – soustředí se na nádech a výdech a sleduje proud svého dechu. Jiným cvičením je vědomé vnímání, kdy učitel si vybere jedno konkrétní dítě, jež zcela vědomě sleduje a všímá si výrazu jeho tváře, držení těla, gestikulace.

*Podstatou vlastního cvičení* není snaha o výkon, ale osvojit si techniku a díky ní se umět vyjádřit. Nejde zde o to, aby bylo nacvičeno cvičení, ale aby se cvičil cvičící a stále pečlivěji a v čistší podobě se začínal stávat tím, co chce vyjádřit svým cvičením (př.: jestliže se cvičíme v naslouchání, stáváme se naslouchajícími).<sup>56</sup>

Pro vlastní cvičení je důležitý *čas pro jeho zavádění*. Platí zde jasná zásada: cvičení musí být prováděno pravidelně, například na začátku každé hodiny. Platí však, že pravidelnost se nesmí stát nátlakem ani rutinou. K učitelskému umění je zde přisouzen jeho cit pro okamžik, kdy cvičení skupině nabídne. Pro cvičení musí být dán i dostatek času. Nesmí být přesně stanoven čas cvičení („máme to na dvě minuty“). Účastník musí mít dojem, že má nekonečně mnoho času, aby prožil své ticho a má ho tolik, kolik on sám potřebuje. Pravidelným cvičením si učitel vypěstuje cit pro to, zda je třída k cvičení vnitřně ochotná nebo ne.<sup>57</sup>

*Prostorem pro cvičení* bývá nejčastěji místnost, kde probíhá výuka. S vybavením místnosti se musíme spokojit s takovým, jaké je k dispozici. Co však ovlivnit můžeme, je například ztlumené světlo, které pomáhá tomu, aby naše oči zpozorněly, ale také ubude strachu, že nás ostatní účastníci pozorují. Jinou možností úpravy prostoru je odstranění stolů a židlí na kraj místnosti, tak aby vznikl větší prostor ve středu místnosti. Účastníkům cvičení má být dána možnost kontaktu s podlahou.

Pro cvičení ticha je také důležité domluvit si *tichá znamení*, která neruší ticho, ale dávají impuls ke změně. V knize *Vyslovit nevyslovitelné* nabízí autorka místo hlasitého dožadování ticha přiložení ukazováčku na ústa či zvednutí pravé ruky. Jak je možné se dočíst v mnoha montessoriovských knihách, tyto školy mají

---

<sup>56</sup> Muchová, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 89 – 90.

<sup>57</sup> Srov. Muchová, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 182.

jako součást výbavy učitele zvoneček, který učitel rozezvoní, když chce naznačit, že je potřeba ztišit atmosféru v místnosti.

Dalším důležitým bodem přípravy samotného cvičení je *tělesné zklidnění*. Pro mladší děti, které jsou cílovou skupinou této práce, je doporučeno stanovení místa, kde by je nic nerušilo, ponecháno na učiteli. Následným krokem je volba vlastní polohy těla. Literatura se vyslovuje pro takovou polohu těla, která je danému člověku příjemná. Při lehu na zádech se nohy nedotýkají, ruce volně leží podél těla. Při sezení na zemi je doporučen tvrdší polštářek, kolena jsou hlouběji než pánev, aby nebyl omezen dech. Turecký sed je vhodný a snadno dosažitelný. Při sezení na židli celá chodidla spočívají na zemi v přirozené vzdálenosti od sebe. Tělo je vzpřímené, opírá se o opěradlo, ruce spočívají volně v klíně. Jako nejobtížnější polohu pro cvičení uvádí autorka uvolněné stání. A jako poslední uváděná zásada pro tělesné zklidnění platí, že účastníky cvičení v jejich pozicích nijak zvlášť neopravujeme. Stačí, že správnou pozici umí zaujmout učitel, ostatní postupně dospějí k takové pozici vlastním vnitřním citem.<sup>58</sup>

Jako velké překážky pro cvičení ticha jsou v literatuře uvedeny *nevyřešené problémy účastníků*, pocity viny, takže zůstává v neklidu jejich duše. Jak může tento vnitřní neklid učitel odstranit? Jak jsme již výše popsali, navodí učitel tělesné zklidnění. Potom popíše, jak pociťuje neklidnou atmosféru mezi dětmi. Dále děti ujistí, že najít v sobě ticho a klid není vždy snadné, ale může se to podařit, pokud to chceme. Zklidnění může být popsáno také symbolicky: „*představíme si, že můžeme vstoupit do úplně jiné skutečnosti, do země, kde nejsou naše problémy, kde odpadají všechny naše těžké myšlenky, které nám berou klid*“.<sup>59</sup>

Poslední důležitou otázkou pro průběh našeho samotného cvičení je, co se může stát *vlastním obsahem obrazných představ* během cvičení. Z počátku půjde o jednoduchá cvičení soustředění na sluch, čich, hmat a zrak.

---

<sup>58</sup> Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 91-92.

<sup>59</sup> Halbfas, H. citován podle Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s.92.

- Například ve *cvičení sluchu* děti naslouchají v tichu a se zavřenýma očima zvukům, které k nim přicházejí zvenku. Jejich úkolem je pouze zvuky spočítat a po cvičení vyjmenovat.
- Při *cvičení hmatu* mohou děti poslepu ohmatávat různé předměty (kámen, hoblinu, kus flanelové látky). Děti je ohmatávají, hladí, třou mezi prsty. Mají přitom zavřené oči a cvičení se odehrává v absolutním tichu.
- Při *cvičení čichu* nabídneme dětem přičichnout různé byliny s výraznou vůní (lístek máty peprné, petržele či různé květiny). Děti přitom mají zavřené oči, jedinou možností jak bylinu rozpoznat, je přičichnutí. Lístky musí být čerstvé, aby děti zažily rostlinu v její živé podobě.
- Ve *cvičení se zrakem* nám půjde nejen o to, aby děti zažily vnější zrak, ale i svůj vnitřní zrak. Nabídněme jim proto v tomto cvičení velmi jednoduché předměty (např. kámen, škebli, obilný klas apod.). Přednost dáváme předmětům, které mají svůj střed, jako je sedmikráska, rozkrojený citron či jablko s hvězdičkou jádřince. Děti si věc prohlédnou, potom zavrou oči a představují si, co viděly svým vnitřním zrakem.<sup>60</sup>

### 3.2 Cvičení ticha podle Marie Montessori

Marie Montessori popisuje příhodu, která ji upozornila na jiné pojetí ticha, kterého jsou děti schopny spontánně již v předškolním věku. Jednoho dne vstoupila do třídy a v náručí držela asi čtyřměsíční holčičku, kterou vzala její matka venku na dvorečku. Tvářičky měla plné a růžovoučké. Bylo tak neobvykle tiché, že si přála, aby si to její děti uvědomily. „Nevydá ani hlásku“, řekla a žertem dodala: „To by nikdo z vás nedokázal“. K svému velkému překvapení zjistila, že děti jí nezvykle pozorně sledují. Doslova jí visely na rtech a zdálo se, že její slova berou velmi vážně. Pokračovala tedy: „Všimněte si, jak lehounce dýchá. Myslíte, že byste to také dokázaly?“

Překvapené děti začaly bez hnutí zadržovat dech. V tu chvíli nastalo opravdu působivé ticho. Tikot hodin, který normálně nebyl slyšet, teď jasně zněl

---

<sup>60</sup> Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 92-94.

místností. Zdálo se jako by miminko vneslo do třídy doposud neznámou atmosféru klidu. Všichni se soustředili na prožitek ticha a jeho vytváření. Děti se do jednoho věnovaly úkolu, ale nedá se říci, že s nadšením, protože slovo nadšení vzbuzuje představu impulzivní činnosti a protože nadšení se projevuje navenek. Zde se naopak, jak popisuje Maria Montessori, jednalo o něco, co vychází z hluboké vnitřní touhy. Všechny děti seděly naprosto bez hnutí a dýchaly tak potichu, jak jen to bylo možné. Na tvářích se jim zračilo vážné soustředění, jako to vidáme u člověka, který medituje.<sup>61</sup> Takto vzniklo *cvičení ticha* ve třídě M. Montessori.

Co je vlastně charakteristické pro tato cvičení ticha? Cvičení opakují navození ticha podobného usínajícímu malému dítěti, tedy ztišení, tělesné uvolnění, sledování pravidelnosti a klidu vlastního dechu. Dle zkušenosti autorky je výhodné k prvnímu navození takovéto atmosféry ticha dětem v úvodu pouze příběh Marie Montessori vyprávět, nebo ho doprovodit ještě obrázkem spícího nemluvněte. Skutečně děti od předškolního věku mají potom samy přání takovou chvilku nevynuceného ticha opakovat. Zažívají ji hluboce pozitivně a atmosféra ve třídě se díky této zkušenosti úplně mění.<sup>62</sup>

### 3.2.1 Cvičení nehybnosti a ticha

Autorka Olga Zelinková, která se zabývá pedagogikou Marie Montessori, zařazuje cvičení nehybnosti a ticha pod smyslová a pohybová cvičení a jejich význam shledává mimo jiné v tom, že pomáhají dítěti utvářet smysl pro vnímání vlastního pohybu, které je předpokladem vývoje sebevědomí.<sup>63</sup>

Při nácviku chvilky ticha děti zaujmou místo, kde se cítí dobře a jsou v rovnováze. V místnosti je úplné ticho a šero. Zvažují, co by se mohlo pohybovat a rušit ticho: ruce, nohy, tělo, hlava, dech. Vychovatel nejdříve tiše podá vysvětlení a pak předvádí. Děti ho pozorují a napodobují. Všichni potlačují

---

<sup>61</sup> Montessori, M. Tajuplné dětství, s. 77 – 78.

<sup>62</sup> Srov. Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 88.

<sup>63</sup> Srov. Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal, s. 51.

veškerou aktivitu a začíná soustředěná kontrola pohybů, která vede k nehybnosti. Následuje hluboké mlčení – je absolutní ticho.

V průběhu těchto skupinových cvičení se dítě izoluje od ostatních, ponořuje se do sebe a získává citlivost na ticho. Vychovatel ukončí toto cvičení tím, že stojí vzadu v místnosti a šeptem volá nehybné děti jedno po druhém vlastním jménem. Chce-li dítě slyšet své jméno, musí dávat velký pozor.

M. Montessori velmi působivě popisuje tuto situaci: *„Z vedlejší třídy jsem otevřenými dveřmi šeptala tak, jako bych na někoho volala přes celé horské údolí, s důrazem na každou slabiku. Ten tichý, naléhavý hlas jakoby se dotkl dětských srdcí a uchopil jejich duši. Každé z nich, když slyšelo své jméno, tiše vstalo, tak aby nepohnulo židlí a opatrně, po špičkách, kráčelo ke mně. Jeho krok bylo přesto slyšet, protože ostatní děti zůstávaly nehybné a ve třídě panovalo absolutní ticho.“*<sup>64</sup>

### 3.2.2 Význam cvičení nehybnosti a ticha

Marie Montessori považovala za největší úspěch cvičení kontrolu vlastního jednání a schopnost sebeovládání. Ticho jmenovala „humanizujícím činitelem“.<sup>65</sup> Děti se naučí prožívat ticho a těšit se z něj, vytváří si tak vnitřní cítění. Naučí se pohybovat mezi nábytkem a předměty, aniž by do nich strkaly. Pocítí schopnost sebeovládání a stanou se pozornějšími a šikovnějšími.

Chvilky ticha jsou základním cvičením, která utvářejí duševní život. Působí na zahájení procesu koncentrace a zároveň na vývoj a utváření sociálního, morálního a náboženského cítění. Jak píše autorka, velmi hluboké mlčení lze srovnávat a meditační.<sup>66</sup> Plně se shodují s jejím požadavkem aktuálnosti cvičení ticha v souvislosti se zvyšujícím se počtem dětí, u nichž se vyskytují nápadnosti v chování. Tato cvičení otevírají dítěti cestu k sobě samému a k vnitřním změnám.

Literatura též upozorňuje na obtíže, které se při cvičení ticha dostávají.<sup>67</sup> Některé děti nejsou schopny tato cvičení provádět, ruší druhé, jsou hlučné, smějí

---

<sup>64</sup> Montessori, M. Objevování dítěte, s. 90.

<sup>65</sup> Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal, s. 53.

<sup>66</sup> Srov. Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal, s. 54.

<sup>67</sup> Srov. Tamtéž, s. 54.



se. Některým dětem trvá celé týdny, než jsou schopny provádět i ta nejelementárnější cvičení soustředění.

Protože ale pracuji s dětmi, doporučuji obrnit se trpělivostí a vytrvalostí, protože mám vlastní zkušenost částečného zklidnění hyperaktivního chlapce. Zprvu se zdálo, že chlapec skutečně nebude schopen provádět cvičení, jeho tělo jakoby ho neposlouchalo. Pomalu a postupně ale dochází k pozitivním změnám v chlapcovo chování a sebeovládání. S tím souvisí i další změny v postojích k druhým dětem, do kterých často strkal či je tahal za ruku. Chlapec se skutečně lépe sebeuvědomuje.

Marie Montessori též ve více publikacích, které věnuje významu ticha v dětském světě, popisuje svou zkušenost s poznáním dětské duše. Domnívala se, že děti bude pro cvičení motivovat příslibem odměny ve formě sladkostí. Zdálo se jí, že takto musí postupovat, aby děti přiměla k vyvinutí dostatečného úsilí. Ale brzy se přesvědčila, že to vůbec není nutné. Děti po své veškeré snaze zapoměly na slíbené sladkosti a odměnou jim byla radost z ticha, z nového poznání a z toho, že to dokázaly.

### 3.2.3 Chůze po linii (elipse)

Marie Montessori zařadila mezi pohybová cvičení chůzi po elipse. Elipsa je vyznačená křídou na podlaze či lepenkou nalepená na koberci. Dítěti názorně předvedeme chůzi po této linii pokládáním chodidla na ni tak, aby osa chodidla ji přesně překryla. Úplně na počátku musíme dítěti předvést natočení a položení nohy na linii tak, aby na ní ležely pata i špička. Dítě musí vyvinout určité úsilí, aby udrželo rovnováhu. Když dítě zvládne chůzi po linii, učíme ho překonat další obtíž. Musí chodit tak, aby jednu přiložilo patou přesně ke špičce druhé nohy.

Toto cvičení vyžaduje ze strany dítěte snahu udržovat rovnováhu a zároveň věnovat pozornost pokládání nohou do požadované polohy. Zapojená je levá i pravá hemisféra mozku, dítě se zdokonaluje nejen v rovnováze, ale i v celkové motorice.

Marie Montessori uvádí, že živý zájem dětí o provádění tohoto speciálního cvičení, je dokladem instinktivní potřeby dětí chodit po prkně nebo po úzké kládě.<sup>68</sup>

Zkušenost autorky této práce je taková, že když jsem toto cvičení zařadila do činností dětí jako uvozující a zklidňující prvek pro další společnou práci, byla jsem překvapena, jaké děti mají obtíže udržet se na linii. Bylo to pro ně nové a zároveň toužily po zdokonalení pohybu, tak si přály zahajovat naši řízenou činnost tímto způsobem pokaždé. A s každým novým pokusem přicházelo zlepšení, děti se zdokonalovaly v koncentraci pozornosti, pohybu a rovnováhy.

Atmosféru jsme si doplnily poslechem meditativní hudby a jak jsem již byla z dřívějších kurzů poučena, při chůzi jsme nemluvily, nekomentovala jsem možná zlepšení a nechala jsem děti po elipse procházet tak dlouho, dokud samy neusedly za elipsu. Zklidnění, kterého jsem tímto způsobem dosáhla, se mi pomocí jiného prostředku doposud nepovedlo. Nebylo to zklidnění krátkodobé a křečovitě vyžádané, ale zklidnění vnitřní, provedené na přání každého z dětí a jeho trvání bylo dlouhodobější.

Pro zvýšení náročnosti nabízí publikace O. Zelinkové provádět chůzi s košíkem na hlavě, se zvonky, které se nesmějí rozeznět, se sklenicí vody v ruce.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Montessori, M. Objevování dítěte, s. 61.

<sup>69</sup> Srov. Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal, s. 54.

## 4. NÁCVIK KONCENTRACE JAKO UVEDENÍ DO SVĚTA MEDITACE - PŘÍKLADY

Poslední část bakalářské práce bude zaměřena na zpracování příkladů meditativního cvičení. Autorka bude vycházet z již dosud uvedených poznatků z oblasti vývojové psychologie, zohlední religiozitu předškolního dítěte a použije některé prvky z Montessori pedagogiky. Ukázka řízené činnosti bude součástí tématického celku, zařazeného do Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

### 4.1 Příklad meditativního setkání se šnečí ulitou

**Didaktická poznámka** (vztahující se na oba příklady meditativního setkání): Protože stanovení cílových kompetencí dítěte je vzhledem k použitým vyučovacím formám obtížně stanovitelné, omezuje se autorka této bakalářské práce pouze formulací cílových záměrů učitele.

**Tématický celek:** Jak se dělá jaro

**Integrovaný blok:** Koho jaro probouzí?

Šnečí ulita patří mezi docela obyčejné věci, které zná každé malé dítě a děti ji mají rády. Pomalý pohyb šneka s ulitou na zádech upoutává jejich pozornost. Navíc tvar ulity, který připomíná dům, je podvědomě pozitivně obsazen. Za touto živou emocionalitou je skryta symbolika ulity: dům je znamení ochrany, bezpečí. Pohled na domek, nesený na vlastních zádech, vyvolává i další asociaci: je dána možnost, kdykoliv se stáhnout ze světa do nitra domu. Šnečí ulita je výrazem skrytosti a bezpečí.<sup>70</sup>

**Cílové záměry učitele:**

- uvést děti do pocitu klidu
- rozvíjet fantazii a představivost
- uvolnit zádové svaly
- rozvíjet smyslové vnímání (hmat, sluch)

**Věková skupina:** 3 – 6 let

---

<sup>70</sup> Srov. Muchová, L. Vyslovit nevyslovitelné, s. 233-234.

**Pomůcky:** šnečí ulita, CD s meditační hudbou, šátek pro každé dítě, ozvučná dřívka

**Průběh:**

Učitelka nejprve děti vyzve, aby na nějaké místo v herně, které se jim líbí, položily svůj šátek.

Děti se za poslechu meditační hudby prochází po elipse. Pohyb je pomalý, děti se snaží o co nejpřesnější sledování linie elipsy, svou chůzi se snaží koordinovat (zde je předpoklad, že děti toto cvičení neprovádí poprvé a jsou jim již známa pravidla, mezi něž patří dohoda, že každý účastník si elipsu prochází dle svého uvážení, dokud cítí potřebu zklidnění).

Děti se usadí za elipsu a učitelka pošle po kruhu šnečí ulitu. Každý účastník cvičení má dostatek času, aby si ji mohl prohlédnout a pozorovat. Děti dostanou instrukci, aby si představily, že jsou začarovány do velkého šneka. Učitelka začne s vypravováním: Víte, že šneci se pohybují pomalu, pomaloučku, pomaloulinku.....spotřebují spoustu času, aby se dostali na místo, na kterém se jim líbí. Abyste si to lépe představily, zaposlouchejte se do tiché a pomalé hudby. Představte si, že jste začarovány do velkého šneka. Děti stále sedí po obvodu elipsy, učitelka je vyzve, aby si uvolnily nohy, následně si je v kolenou pokrčily, ručkami si je objaly, posadily se na pokrčené nohy a paže zůstávají volně kolem těla.....Představte si, že v opačné polovině místnosti je vaše zamilovaná louka. Na té louce leží pěkný plochý kámen a na tom si budete moci odpočinout.

Až zaslechnete tichý zvuk trianglu, pomalu, pomaloučku se vydáte směrem ke svojí louce, směrem k vašemu šátku. Až najdete „svůj kámen“, můžete se na něj položit, srolovat se do svého šnečího domečku, stáhnout se do své ulity, odpočívat na sluníčku...

Vyhodnocení:

Po ukončení cvičení, zavolá učitelka děti zpět na elipsu, umístí doprostřed kruhu šnečí ulitu (zopakuje dětem pravidlo, že mluví pouze ten kdo má v ruce ulitu) a dává dětem následující otázky:

- Jak se vám hra líbila?
- Jak se vám líbila vaše louka?

- Jaká byla vaše louka?
- Zalezli jste rádi do svého domečku?

Při následujícím cvičení doporučuji ponechat tuto osnovu, jen pro zpestření, navození pocitu překvapení a změny je možné vložit uvedené obměny:

Učitelka opět vyzve děti k představě, že jsou začarovány do šneka, pokračuje vyprávěním o šnekovi, nechá děti pomalým tempem „dolézt na svou louku“ (šátek). Pro toto cvičení zvolí následující obměnu:

Děti (šneci) již spočívají na svém kameni, ale dnes jejich vyhřívání překazil déšť. Zařadíme básničku „Déšť“

Za chvíličku, za minutku,  
pokropil už ptačí budku,  
déšť, ten malý deštíček,  
co před ním schoval se každý tvoreček.  
I šnek do svého domku leze,  
už nepozoruje meze.  
Kapky se v trávě honí  
a déšť kolkolem voní, voní.

Učitelka báseň melodicky doprovází, napodobuje déšť zvukem dřívek či zvukem krabiček, ve kterých je rýže, hrách, semena, korálky. Déšť zesiluje, zrychluje, postupně zeslabuje až ustává.

Dnes se náš šneček nemohl vyhřívát na sluníčku, musel zůstat schován ve své ulitě. Zalezl hluboko, hlouběji, co nehlouběji do své ulity a pěkně si tam hověl. Ve své ulitě máte úplné ticho, žádný zvuk, žádný tón. vzdaluje se od tebe všechen neklid a hluk. Kloužeš ještě hlouběji dovnitř. Ticho je krásné, měkké, hebké, ..... cítím jak mě prostupuje teplo, jako by mě ozařovalo moje vnitřní slunce. Ticho mě uklidňuje, celého mě objímá. A pomalu se vracím zpět, pomalu vylézám ze své ulity, otevírám oči. Můžeš ještě chvíli zůstat na svém kameni a pak se vrať zpět na elipsu.

S dětmi pak promlouváme o jejich zážitcích, pocitech.

Obdobné cvičení můžeme provádět v různých variacích. Toto cvičení je možné zavádět během celého roku. Aktuálně zohledníme roční období, co asi v daném období šnek dělá, jak se chová.

#### **4.1 Příklad meditativního setkání s mušlí**

**Tématický celek:** Loučíme se školkou

**Integrovaný blok:** Prázdninové hrátky

Může se zdát, že mušle je docela malá, obyčejná věc. Všechny děti budou vědět jak vypadá, ale ne všechny děti měly možnost ji sbírat na břehu moře. Její obyčejnost ale tajemně skrývá její neobyčejnost. V čem spočívá neobyčejnost tak malé mušličky? V tajemství, které každá mušlička skrývá. V příběhu, který může být v každé mušličce schovaný. V pokladu, který každá mušlička ukrývá.

**Cílové záměry učitele:**

- uvést děti do pocitu klidu – naslouchat tlukotu vlastního srdce
- rozvíjet fantazii a představivost
- rozvíjet smyslové vnímání

**Věková skupina:** 3 – 6 let

**Pomůcky:** mušle, CD s meditační hudbou, houpací křeslo

**Průběh:**

Děti se za poslechu tiché meditační hudby prochází po elipse. Snaží se o koordinaci chůze a celého těla. Pohyb je pomalý, chodidla sledují linii elipsy. Děti se usadí za elipsu a učitelka pošle po kruhu mušli. Vyzve každého účastníka cvičení, aby si mušli prohlédl „všemi smysly“ – prohlédni si ji, svými prstíky prozkoumej každý její záhyb, poslechni její šumění moře, přivoň si k její vůni a dost možná, že ucítíš i její slanou chuť. ( Při větším počtu účastníků cvičení doporučuji, aby mušle byla připravena pro každé dítě.)

Učitelka začne s vyprávěním: Víte, tahle mušlička se pohupovala v moři. Houkala se na vlnkách, naslouchala moři, nekonečně velkému a hlubokému moři. Představte si, že každý z vás je proměněn do mušličky. A stejně jako mušlička se bude houpat na vlnách. Učitelka umístí do středu elipsy houpací křesílko, podá prvnímu dítěti mušli, to se usadí do křesla a ostatními dětmi je pomalu houpáno.

Mušle se houpá a naslouchá šumění moře. V místnosti hraje tichá meditační hudba. Všechny děti se vystřídají.

Po čase vlnka položila mušličku na břeh a ta vydala svůj příběh. Učitelka přiloží ucho k mušli, naslouchá jejímu vypravování a příběh dětem tlumočí. Každá mušle má své tajemství, má svůj poklad a tím je perla, ukrytá v každé mušli. Z mušličky se vykutálí perla. A v každém z vás děti je také ukryta perla. Je tam, kde máš srdíčko. Učitelka vyzve děti, aby si položily ruku na srdíčko a zaposlouchaly se do tlukotu vlastního srdíčka, komu se aktivita nedaří, může zadržet dech, aby tlukot svého srdíčka lépe ucítil.

Pro první cvičení doporučuji skončit u této aktivity, pozornost dětí v tomto věku je krátkodobá. Méně je v tomto případě lépe. Raději ponechat prostor pro těšení se na pokračování činnosti, než zahltit mnoha střídajícími se aktivitami. Po cvičení je vhodné zařadit otázky:

- Jak se vám líbilo toto cvičení ?
- Našli jste svou perlu?

Jako pokračování a rozšíření meditativního setkání s mušlí navrhuji následující obměny.

Jinou alternativou houpání je kolébka, kterou si děti vytvoří přitažením pokrčených nohou na břicho. Sepjaté ruce objímají nohy. Při tomto cvičení je lépe dětem pomáhat. Uprostřed kruhu se houpe vždy jen jeden, (některé děti pomáhají s houpáním kamaráda), ostatní děti představují vlnky, které mušličku nesou.

Učitelka přinese obzvlášť točenou mušli, na jejíž střed nelze dohlédnout. Vybidne děti, aby se podívaly, zahlédnou-li její střed. Dnes dětem nabídneme „*Cestu za perlou*“. Už v předchozím cvičení jsme si řekli, že každý člověk skrývá perlu. Tou je jeho srdíčko. Dnes podnikneme dobrodružnou cestu k naší perličce. K tomu se potřebuješ pohodlně položit, příjemně se rozložit, aby tě vůbec nic nerušilo. Celé tvé tělo je klidné a podívej v tvém těle jsou padací dveře. Možná jsi to nikdy neobjevil, že v domě tvého těla je tajný vchod...Tajný vchod, který vede do veliké hloubky. Nadzdvihni padací dveře. Je tam tma a teplo. Dolů vedou schody. Pomalu sestupuji – schod za schodem, schod za schodem....Cítím, jak se

nořím do tepla. Tady je úplné ticho. Žádný zvuk, žádný tón. To jsem nikdy netušil, jak je ticho krásné. Je měkké, hebké, blahodárné...Teď jsi v nejhlubším místě svého těla, dorazil jsi k perle, jsi v tvém srdci. Celý se noříš do klidu, ticho je hebké, prostupuje tě teplo, ozařuje tě tvé vnitřní slunce. Tvoje srdíčko bije pravidelně. Nadýchni se a naber si plnou náruč ticha.

Až se vrátíš zpátky nahoru, do své třídy, budeš bohatý, budeš obdarovaný tichem. Zůstane v tobě, ať budeš dělat cokoli. Našel jsi perlu – ticho, které je v tobě.A pak se pomalu zvedám a stoupám vzhůru, schod za schodem, schod za schodem. Už mě zaplavuje denní světlo. Zavírám za sebou padací dveře, otevírám oči. Zacvičím si prsty.....s rukama.....s nohama....ale ještě potichu.....všechno co budu dělat bude ještě v objetí toho velkého ticha, které jsme právě zažily.



## ZÁVĚR

Za hlavní cíl této práce si autorka stanovila zmapování teoretických možností, které lze nalézt v pedagogice Marie Montessori pro didaktiku meditace v předškolním věku. Zároveň se autorka zaměřila na sestavení příkladů cvičení, která obsahují prvky pedagogiky M. Montessori - především cvičení ticha a lze je považovat za „první krůčky“ v nácviku meditace.

Domnívám se, že sledovaný cíl byl touto prací dosažen. Z pedagogiky M. Montessori je jasně zřetelný přístup, který vidí dítě vcelku jako plnohodnotného člověka. Dle něj bychom měli dbát na osobnost dítěte, pomáhat rozvíjet jeho vůli, podporovat jeho samostatné a tvůrčí myšlení. V neposlední řadě přístup italské lékařky M. Montessori neopomíná, při celostním pohledu na dítě, věnovat se jeho duchovnímu rozvoji.

Text byl koncipován tak, aby se každý mohl seznámit s problematikou postupně. Jednotlivé pojmy, související s problematikou tématu bakalářské práce, byly dostatečně vymezeny.

Nejprve se autorka věnuje charakteristice dítěte v předškolním věku. Pro obsah této práce jsou mj. pozorované vývojové ukazatele důležité poznatky o religiozitě předškolního dítěte.

Předmětem následující kapitoly se stalo jasné vymezení pojmů meditace a kontemplace. Zároveň zde bylo poukázáno na potřebu meditace v dětském věku a stanoven počáteční krok k její aplikaci, kterým je zcitlivění dítěte pro duchovno.

Důležitou částí této práce se stalo nalézání prvků koncentrace v pedagogice M. Montessori, které se stávají didaktickým předpolem pro nácvik meditace. Zde se autorka věnuje významu montessoriovského cvičení ticha. Sama zakladatelka tohoto přístupu jmenovala ticho „humanizujícím činitelem“. Za největší úspěch cvičení pak považovala kontrolu vlastního jednání a schopnost sebeovládání. Chvilky ticha pak následně výstižně označila za *základní cvičení*, která utvářejí duševní život. Autorka této práce plně souhlasí s výrokem M. Montessori, že cvičení ticha působí na zahájení procesu koncentrace a zároveň na utváření sociálního, morálního a náboženského cítění. Lze tedy velmi hluboké

mlčení srovnávat a meditací. Neméně důležitou částí této kapitoly se stalo pojednání o důležitosti postoje učitele. Výmluvné rčení, že „*ticho v žácích začíná s tichem učitele*“, mluví za vše.

Závěrečná část je zaměřena na sestavení praktických příkladů nácviku koncentrace. Jsou zde zahrnuty prvky pedagogiky M. Montessori – chůze po linii (elipse), cvičení ticha, ale také prvky meditativní, jež autorka čerpala z pramenů Huberta Halbfase a Ludmily Muchové. Domnívám se, že tato závěrečná část je dokladem toho, že s nácvikem meditace lze začít již v předškolním věku.

Autorčin záměr, nalézt přínos pedagogiky M. Montessori pro nácvik meditace dětí předškolního věku, byl naplněn. Klíčový význam obsahuje pozorování M. Montessori, že malé děti ve věku kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace.

Pro obsah této práce bylo využito jen některých prvků z metody M. Montessori. Jako možnost dalšího odborného rozvíjení autorka doporučuje věnovat se fenoménu polarizace pozornosti, pro kterou nabízí pedagogika M. Montessori početné dětské vzdělávací aktivity, týkající se celé osobnosti dítěte. V této souvislosti doporučuje autorka práce věnovat se dále činnostem, které podporují „normalizaci dítěte“, tj. obnovení pravých pozitivních možností, které mají děti dané přírodou. Všechny tyto zmíněné náměty mohou nadále dítěti pomáhat v objevování sebe samého, v přijetí sebe samého a v plném rozvoji vnitřních dispozic člověka.

Na úplný závěr jsem si vypůjčila slova M. Montessori, která jsou adresována nám, vychovatelům: *Cesta je cílem.*

## SEZNAM LITERATURY

- BENEDIKT XVI., encyklika *Deus caritas est*. Praha ČBK: Paulínky, 2006. ISBN 80-86949-03-6.
- BOVONE, A., BENEDIKT, NĚMEČEK, A. *Některé pohledy na křesťanskou meditaci*. Milano: Figlie di S. Pavlo, 1990. ISBN neuvedeno.
- DŘÍMAL, L. *František Tomášek jako katecheta dětí a mládeže*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2002. ISBN 80-7266-107-8.
- FONTANA, D. *Cesty ducha v moderním světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80 – 7178 – 239 – 4.
- FONTANA, D. *Kniha meditačních technik*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80 – 7178 – 258 – 0.
- GROM, B. *Nábožensko-pedagogické psychologie*. Trnava: Vydavateľstvo Spolku sv. Vojtěcha, 1992. ISBN 80-85198-84-3. ISBN 80-7325-075-6.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991.
- LEISTOVÁ, M. *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996. ISBN 80-7021-177-6.
- LUDWIG, H.; ONKENOVÁ, A.; ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000. ISBN 3-451-26390-4.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. Praha: NSPS, 2003. ISBN 80-86 189-02-3.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: NSPS, 1998. ISBN 80-86 189-00-7.

- MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994. ISBN neuvedeno.
- MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*. Brno: CDK, 2005.
- PHILIPPE, T. *Rozdávat z plnosti kontemplace*. Praha: Krystal OP, 2003. ISBN 80-85929-56-2.
- RAHNER, K., VORGRIMLER, H. *Teologický slovník*. Praha: Zvon, 1996.
- SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině*. Olomouc: MCM, 1993. ISBN neuvedeno.
- SUDBRACK, J. *Meditative Erfahrung – Quellgrund der Religionen?* Stuttgart: Quell – Verlag, 1994. ISBN 3-7918-2287-X.
- TOMÁŠEK, F. *Činná škola*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1940. ISBN neuvedeno.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1994. ISBN 80-7066-384-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

## ABSTRAKT

ČÍŽKOVÁ, H. *Přínos pedagogiky Marie Montessori pro didaktiku meditace v předškolním věku*. České Budějovice 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

**Klíčová slova:** duchovní vývoj, religiozita, meditace, didaktika meditace, kontemplace, koncentrace, cvičení ticha, meditativní setkání

Práce se zabývá přínosem pedagogiky Marie Montessori pro didaktiku meditace v předškolním věku. V první kapitole se autorka zabývá psychologií předškolního věku, zohledňuje religiozitu této věkové skupiny a konstatuje, že dítě mezi třetím a pátým rokem života vykazuje náznaky schopnosti meditovat.

Dále je práce věnována vymezení pojmů meditace a kontemplace. Je stanoven význam meditace v dětském světě a nabídnuty první kroky pro zcitlivění dítěte pro duchovno.

Následuje popis nácviku koncentrace, jak jej můžeme nalézt v pedagogice M. Montessori. Ten je především spjat s cvičením ticha.

Poslední část je zaměřena na sestavení příkladů nácviku koncentrace, které mají uvést dítě do světa meditace. Příklady meditativního setkání zohledňují hravost a fantazii dětí předškolního věku a významně se podílejí na jeho duchovním rozvoji.

## **Abstract**

### **Contribution of Maria Montessori's educational theory to the didactics of meditation at pre-school age.**

**Keywords:** spiritual development, religiosity, meditation, didactics of meditation, contemplation, concentration, exercises of silence, meditative meetings.

The work deals with the contribution of Maria Montessori's educational theory to the didactics of meditation at pre-school age. In the first chapter the author deals with the psychology of pre-school children, takes into account the religiosity of this age group and claims that a child between the third and fifth year of age displays the notions of the ability to meditate.

Furthermore, the work is dedicated to the definition of the concepts of meditation and contemplation. The meaning of meditation in the child's world is determined and the first steps for sensitizing the child to a spiritual life are offered.

This is followed by a description for practising concentration in the way M. Montessori described it in her educational theory.

The last part is oriented to setting examples for practising concentration, which should lead the child to the world of meditation. Examples of meditative meetings take into account the playfulness and fantasy of the pre-school child and significantly influence her spiritual development.