

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**RVP A ROZVOJ DUCHOVNÍHO ROZMĚRU DÍTĚTE
V MŠ**

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

Autor práce: Hana Nováková

Studijní obor: Náboženská výchova a etika

Ročník: IV.

2009

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených 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.

4. dubna 2009

Touto cestou chci poděkovat člověku, který vnesl svůj paprsek světla do mého nitra a osvítil tak mé myšlenky, člověku, který mi dopomohl k tomu, aby nezůstalo u pouhých myšlenek, ale který mě svým bytím motivoval konat činy a konečně člověku, který se stal vedoucím této bakalářské práce

doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D.

OBSAH

ÚVOD	6
1 <u>RVP</u>	8
1.1 Co je to kurikulum	8
1.2 Podoby kurikula	9
1.3 Úrovně kurikula	10
1.3.1 Co je RVP PV, ŠVP PV a TVP?.....	11
2 <u>RVP PV a zařazení prvků náboženské výchovy ve vzdělávacím obsahu</u>	13
2.1 Náboženství jako kultura.....	13
2.2 Multikulturní výchova v RVP.....	14
3 <u>Psychologie předškolního věku</u>	15
3.1 Jaké je dítě předškolního věku?	15
3.2 Předškolní věk v periodizačním vývoji.....	17
3.3 Morální vývoj.....	19
4 <u>Výchova dětí</u>	21
4.1 Tři různé názory na osobnost dítěte	21
4.2 Člověk a náboženství	22
4.3 Křesťanský rozměr výchovy	23
4.3.1 Výchovné rozvíjení náboženského úsudku u dětí předškolního věku	25
4.4 Výchovné prostředí	27
4.4.1 Problém rodina – škola.....	28
5. <u>Cíl náboženské výchovy v PV</u>	29
5.1 Vzdělávací oblasti náboženské výchovy v MŠ podle Franze Ketta	30
5.2 Některé cílové oblasti křesťanského života dítěte	32
5.2.1 Modlitba u dětí	32
5.2.2 Zkušenost	34
5.2.3 Vnímavost pro symboly	36

5.2.4	Meditace – učení k tichu	38
6	<u>Praktická část</u>	39
	ZÁVĚR	42
	POUŽITÉ ZDROJE	44
	SEZNAM PŘÍLOH	
	Ukázka záměrně řízené činnosti integrovaného bloku TVP	46
	Činnosti a realizace	50
	Obrazová příloha	59
	ABSTRAKT	66

ÚVOD

V posledních letech se veřejnost mohla doslechnout o změnách ve vzdělávání. Většinou se připomíná úkol pro školy vytvořit si vlastní školní vzdělávací program, který by měl tyto změny podpořit. Jako první nastoupilo cestu reformy předškolní vzdělávání, kdy na základě požadavku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2001 zpracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Na základě tříletých zkušeností praxe a v souladu s návrhem nového školského zákona byl pojmově i obsahově upraven. Aktualizace proběhla v roce 2004. Od této doby je dokument plně v praxi mateřských škol.

Dnes se většinou jedná o církevní mateřské školy, nebo školy s křesťanským zaměřením, které zahrnují rozvoj duchovního rozměru do edukačního programu. Avšak současná státní mateřská škola potřebuje kurikulum, které odpovídá dnešku. Když vezmeme v úvahu globalizaci světa, otevřenost vůči všem národům a kulturám, měl by být dán prostor globální výchově, rozvoji sociability, orientaci na zdravý životní styl, vztah k přírodě a životnímu prostředí a další. Přesto je ale stále oblast rozvoje duchovního rozměru dítěte, a to především v předškolním vzdělávání, opomíjenou oblastí edukačního procesu.

Proč jsem se ve své práci zaměřila na oblast předškolní výchovy? Jde o období, ve kterém si můžeme do života osvojit spoustu hodnot. Utváření postojů ke světu a k sobě samému je jakoby startovní čarou v běhu na dlouhé trati životem v dospělosti. Nicméně pravdou zůstává, že *„žádné životní období nemá na život člověka takový vliv, jako to, co prožije do svých šesti nebo sedmi let, a to v jakékoli oblasti.“*¹

Ve své práci se chci zabývat různými variantami začleňování vzdělávacího obsahu duchovního rozvoje dětí do integrovaného vzdělávacího obsahu. Hledat, zda a jak je v novém kurikulu předškolní výchovy tato oblast zastoupena, popř. jak tuto oblast v praxi využít a jak s dětmi pracovat. Především chci nastínit

¹ BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha : Portál, 2004, s. 7.

rozvoj imanentní transcence v programech státních škol bez křesťanského zaměření.

Abych si toto vyzkoušela v praxi, zrealizuji některé prvky rozvíjení duchovního rozměru osobnosti předškolního dítěte v Mateřské škole v Dačicích v rozsahu jednoho integrovaného bloku a zhodnotím jeho průběh.

Cílem mé práce není tedy poskytnout vyčerpávající informaci o všech možnostech začlenění náboženské výchovy do edukačního procesu předškolního vzdělávání souvisejících s kurikulární reformou, ale poukázat na otevřenost dokumentu RVP vůči vzájemnému propojování výchovně vzdělávacích oblastí a možné uplatnění obsahu rozvoje duchovního rozměru dětí.

1 RVP

1.1 Co je to kurikulum

Název kurikulum pochází z latinského výrazu *curriculum* (*currere*-běžet) , přičemž původní význam tohoto slova je běh, závodistiště a dokonce i závodní vozík. *Curriculum vitae* můžeme přeložit jako životopis, či běh života.² Vyjdeme-li z těchto významů, můžeme soudit, že vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě, k určenému cíli. Vyjadřuje pohyb, jenž je podmiňován jednak zvnějšku – např. určením směru, délky trasy, povrchem tratě, a jednak z vnitřku tím, co do pohybu vkládá sám běžec – např. míru soustředění, množství energie, snahu o kvalitu výkonu.

V pedagogickém smyslu pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako **pohyb, který doprovází vývoj dítěte**. Znamená plánovanou a záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě postupně zkušenost, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu.

Myšlenka stanovit ve výchovně-vzdělávacím působení na dítě směr a trasu má své oprávnění i opodstatnění a pochopitelně není nová. Rozdíl mezi dřívější snahou vytyčit tuto cestu tradičními směrnicemi a současným kurikulem je především v názoru na tuto cestu. Můžeme ji chápat jako nekompromisní příkaz směru jízdy se zákazem zastavení, povinně dodržovanou a nezpochybnitelnou trasu (normu), a nebo ji můžeme brát jako *doporučený, použitelný a osvědčený model*, v němž jsou odbočky, zastavení i malé návraty, s ohledem na schopnosti a zájmy putujících dovoleny.

Kurikulum jako návrh cesty, která vede k záměrnému získávání zkušeností dítěte, je chápáno poměrně široce. Zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle. Kurikulum může být chápáno jako **vzdělávací program**, plán nebo projekt výchovně vzdělávacího působení (vytyčení směru, délky a cíle trasy), **obsahová náplň** výchovně- vzdělávacího působení (na základní škole je to seznam vyučovacích předmětů a jejich časové rozvržení,

² BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003, s. 27.

v mateřské škole je to rozvržení výchovných složek). Ke kurikulu můžeme řadit i dosažený **výsledek**, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně-vzdělávacího působení osvojilo, i úsilí, které dítě ke zdárnému splnění úkolu vynaložilo.³

1.2 Podoby kurikula

Kurikulum má několik vzájemně podmíněných rovin. **Rovina plánovací** (projektová) je zachycena v koncepčních materiálech, osnovách, metodických příručkách a učebnicích. Plánovací rovinu tvoří např. dokumenty *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) nebo Rámcový vzdělávací program*.⁴

Verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání z r. 2001 byla v r. 2004 aktualizována. Text byl upraven v souladu s návrhem nového školského zákona a ostatními kurikulárními dokumenty.⁵

Plánovací rovina může mít podobu stručné, jasně vyjádřené generální linie soustředěné do několika zásadních bodů. Může být formálním přehledem cílů, obsahu, prostředků a organizace výchovně-vzdělávacího působení.

Druhá je **rovina realizační**, která odráží to, co z plánovaných záměrů uskutečňuje. Tato neformální rovina kurikula dokumentuje konkrétní práci pedagoga. Svědčí o příležitostech, které pedagog vytváří k tomu, aby děti mohly získávat zkušenosti a zážitky, představuje jeho osobitý způsob výchovně-vzdělávacího působení. Konkrétně dokládá, co se plánovaně a promyšleně v duchu projektovaného kurikula odehrává, nebo výsledky okamžitého nápadu a improvizace na projektovaném kurikulu nezávislé.

Realizační rovina úzce souvisí s třetí rovinou, kterou je **rovina výsledková a hodnotící**, projevující se v dosažených výsledcích dětí. Hodnotit výsledky pedagogického působení je vždy obtížné, protože se většinou neprojeví ihned. O to složitější je, když se budeme chtít zaměřit na hodnocení stránky duchovního

³ OPRAVILOVÁ, E., E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003, s. 20.

⁴ tamtéž, s. 21.

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2006, s. 3.

rozvoje dítěte. Na kolik se které dítě otevře transcendentní rovině a s jakou intenzitou ho dovede vnímat, jaké jsou jeho osobní zkušenosti s Bohem můžeme zhodnotit jen těžko. Ale pomocí dlouhodobějšího pozorování, v mimořádných situacích, které jakoby prověřují, co v dítěti skutečně je, je možné výsledky výchovy zachytit. Tato rovina činí největší potíže nejen tím, že je těžké a náročné výsledky výchovy okamžitě hodnotit, ale také tím, že představa o výsledku je značně subjektivní. Pro někoho může být dostatečným výsledkem, že se dítě podřídí (poslechne, vykoná, co se od něho žádá), nebo dokáže opakovat, co bylo řečeno (často zcela mechanicky a bez porozumění). Pro jiného je spíše důležitá schopnost aktivně a tvořivě reagovat, snaha samostatně jednat a řešit problémy, interaktivně komunikovat a citlivě vnímat okolí.⁶

1.3 Úrovně kurikula.

Při tvorbě kurikula rozlišujeme čtyři základní úrovně :

- státní (národní)
- rámcová
- školní
- třídní

Výsledkem procesu tvorby kurikula jsou kurikulární projekty v podobě dokumentů (vzdělávacích programů) na každé z výše uvedených úrovní .

Základem pro vypracování vzdělávacích programů je **státní program vzdělávání**. Samo vzdělávání by se mělo uskutečňovat podle vzdělávacích programů, a to:

- a) rámcových vzdělávacích programů
- b) školních vzdělávacích programů
- c) třídních vzdělávacích programů⁷

⁶ OPRAVILOVÁ, E. , E., GEBHARTOVÁ, V. Rok v mateřské škole. Praha : Portál, 2003, s. 22-23.

⁷ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003, s. 29.

1.3.1 Co je RVP PV, ŠVP PV a TVP?

Rámcové vzdělávací programy můžeme rozdělit do několika úrovní vzdělávání – předškolní, základní, střední, gymnaziální, gymnaziální se sportovní přípravou, program pro základní umělecké vzdělávání, jazykové školy, základní školy speciální a pro odborné vzdělávání.

V mateřských školách se již od roku 2006 plně využíván **RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**. RVP PV byl vydaný v roce 2004 a představuje nový závazně platný dokument pro mateřské školy. Je završením procesu proměn několika uplynulých let. Vznikal postupně (první verze byla zveřejněna v r.2001), dále byl upravován a aktualizován, aby vyhověl potřebám pedagogům, nové legislativě i společným principům kurikulární reformy.⁸

RVP PV významně zvyšuje autonomii mateřských škol. Totiž na základě rámcového vzdělávacího programu si sami učitelé vytváří své **školní vzdělávací programy – ŠVP PV**. Školy tak získávají značnou svobodu v rozhodování o tom, jakými cestami budou děti svěřené do jejich péče vzdělávány.⁹

Mateřské školy dnes uplatňují různé školní vzdělávací programy, pedagogové mohou volit různorodé pedagogické přístupy a uplatňovat vlastní iniciativu, **děti jsou vnímány jako individuální osobnost** účastníci se procesu výchovy a vzdělávání jako aktivní subjekty. Důraz je kladen na integrované vzdělávání s vědomím, že vzdělávání zasahuje vždy celou osobnost dítěte, tedy po stránce fyzické, psychické i sociální, rozvíjí jeho učení a poznání, ovlivňuje jeho postoje a hodnoty. Pedagog v mateřské škole musí brát v úvahu všechny přirozené souvislosti, vzájemné vazby a dynamiku, ustavičnou proměnlivost a vývoj. Nestačí proto, aby pouze vysvětloval a předával poznatky, ale musí **vnímat celou osobnost dítěte**, získat je ke spolupráci, přesvědčit je a dovést k citovému

⁸ SMOLÍKOVÁ, K. *Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol*. [online]. © 2005 - 2009, poslední aktualizace 1. 8. 2006 [cit. 2009-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/7/704>> ISSN: 1802-4785.

⁹ *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha : VÚP, 2005, s. 9-21.

prožívání bezprostředních vztahů k okolí. Předškolní vzdělávání není již založeno na plnění úkolů, ale na postupném získávání a rozvíjení kompetencí, na prožitkovém učení, na široké a pestré nabídce činností soustředěných kolem dítěti blízkých a prakticky využitelných témat, na vzájemné komunikaci a kooperaci. V každé situaci a u každého dítěte musí pedagog znovu hledat individuálně vhodné vzdělávací postupy a zvažovat, jakým způsobem bude postupovat.¹⁰

ŠVP PV by měl být chápán jako komplexní program (projekt) práce školy. Právě pojem „projekt“ znamená, že jeho součástí by měl být nejen systém plánování a realizace, ale také systém hodnocení (evaluace a autoevaluace) umožňující využívat zpětné informace. ŠVP PV by neměl být vnímán jako formální dokument, neměnný a definitivní, ale jako dokument smysluplný, otevřený, který pružně reaguje na potřeby života, průběžně se rozvíjí a ve své písemné podobě periodicky aktualizuje.¹¹

Do roku 1989 se naše školství ubíralo cestou jednotné školy. Pedagogové v mateřských školách měli k dispozici pedagogickou dokumentaci v podobě normativních osnov, jednotných časově tematických plánů a metodických příruček, které do značné míry sjednocovali podobu škol.

Demokratické společenské změny po roce 1990 otevřely prostor pro pedagogickou autonomii škol i pro individuální svobodu pedagoga i dítěte.¹² Tím ale také učitelé přebírají plnou odpovědnost za kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Jelikož v mateřských školách bývá několik tříd s různým specifickým zaměřením, tvoří si učitelky svůj **třídní vzdělávací program – TVP**. Třídy bývají většinou rozděleny podle věku dětí a pak bývá vytvořen jiný vzdělávací program pro děti tříleté a jiný pro předškoláky. Taktéž mohou být třídy specifické integrací dětí fyzicky, či mentálně retardovaných, nebo mohou být třídy s křesťanským zaměřením apod.

¹⁰ SMOLÍKOVÁ, K. *Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol*. [online]. © 2005 - 2009, poslední aktualizace 1. 8. 2006 [cit. 2009-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/7/704>> ISSN: 1802-4785.

¹¹ *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha : VÚP, 2005, s. 9-21.

¹² SMOLÍKOVÁ, K. *Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol*. [online]. © 2005 - 2009, poslední aktualizace 1. 8. 2006 [cit. 2009-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/7/704>> ISSN: 1802-4785.

Vzdělávací obsah ŠVP by tedy měl ve svém celku představovat nabídku, která rámcově sjednocuje vzdělávání školy jako celku. Soustava tematických celků by měla **globálně pokrýt celý vzdělávací program školy** (tj. program všech tříd, nabídku dětem všech věkových skupin).¹³

2 RVP PV a zařazení prvků náboženské výchovy ve vzdělávacím obsahu

2.1 Náboženství jako kultura

Pokud budeme pátrat po zařazení pojmu „náboženská výchova“ ve vzdělávacím obsahu RVP PV, budeme hodně zklamáni. V dokumentech se tato oblast výchovy nevyskytuje. Pokud ale budeme vnímat náboženskou či křesťanskou výchovu širším pohledem humanitních věd jako „křesťanskou kulturu, pak máme z čeho vycházet.

„Slovem kultura se označuje v širším smyslu všechno, čím člověk zušlechťuje a rozvíjí své mnohostranné duševní i tělesné vlohy.“¹⁴

Kultura je fenomén, který se stal legitimním nárokem, potřebou života určitého společenství. Kultura modeluje společenský a společný život, stává se normou myšlení a jednání, vytváří společenské vědomí. Kultura je integrovaný systém, který spojuje modely a hodnoty společenského života získané dědictvím historie, spojuje chování osob v přítomnosti a orientuje je k budoucnosti. Protože náboženství je integrováno do určité kultury, vytváří pak vlastní symboly a vlastní náboženský jazyk. Jednotlivá kulturní etnika tedy mají vlastní náboženskou formu jednání.¹⁵

Neopomeňme ale fakt, že rozdílné kultury mají stejné (misionářské) náboženství, tedy společný náboženský jazyk a společné symboly v různých kulturách.

¹³ *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy.* Praha : VÚP, 2005, s. 9-21.

¹⁴ *Gaudium et spes.* In *Dokumenty II. Vatikánského koncilu.* . Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2002, s 229.

¹⁵ *DOLISTA, J. Misijní úsilí církve.* Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2001, s. 75-76.

2.2 Multikulturní výchova v RVP

Multikulturní výchova vyjadřuje snahy rozvíjet prostřednictvím vzdělávacích programů poznání a porozumění, toleranci a respekt ve vztahu k jiným kulturám. Tím, jak se Evropa stává otevřenějším společenstvím, je důležité institucionálně stimulovat multikulturní výchovu už od předškolního věku dětí, ačkoli je u nás poměrně novým fenoménem předškolního vzdělávání. Ve shodě s J. Průchou (2001) chápeme na jedné straně multikulturní výchovu jako proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci vytvářejí percepční, komunikační i hodnotové předpoklady a dovednosti k přiměřenému chování k příslušníkům jiných kultur, a na straně druhé multikulturní výchova též představuje konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje dětem z etnických, rasových či kulturních minorit přiměřené učební prostředí, které je přizpůsobené specifickým jazykovým i kulturním potřebám těchto jedinců.¹⁶

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, **sociálně-kulturní** a environmentální.

Tato sociálně-kulturní oblast má název Dítě a společnost a záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga má být uvést dítě do společenství ostatních lidí, do pravidel soužití s ostatními, uvést ho do světa materiálních i **duchovních hodnot**, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

Jako dílčí vzdělávací cíl je výslovně uvedeno „vytváření povědomí o existenci ostatních kultur“.¹⁷ Multikulturní výchova v MŠ je tedy chápána jako proces, jehož prostřednictvím si děti vytvářejí dispozice k **pozitivnímu vnímání a hodnocení kulturních systémů** (etnické, rasové, **náboženské** a jiné skupiny) odlišných od jejich vlastní kultury.

Ze vzdělávací oblasti **Dítě a společnost** (svět lidí, kultury, umění, práce) je možno vyvodit např. tyto okruhy poznatků:

¹⁶ MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 179.

¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 26.

- **pravidla vzájemného styku** (ohleduplnost, tolerance, spolupráce)
- **mravní zásady**
- **kultura a umění** (kultura prostředí, ve kterém dítě žije, lidové zvyky, tradice, svět výtvarného a dramatického umění, svět hudby, svět sportu, jak se lidé baví)
- **rozmanitost lidského světa** (naše vlast, jiné země, národy a kultury, multikultura)¹⁸

Taktéž v oblasti **Dítě a svět** je zařazen cíl „poznávání jiných kultur.“¹⁹ Nenajdeme však, pokud budeme chtít hledat, i jiné oblasti vzdělávacích obsahů, které se prolínají s prvky náboženské výchovy? Copak v oblasti **Dítě a jeho tělo** nemůžeme spatřit meditační prvky (relaxace a smyslové hry)? V oblasti **Dítě a jeho psychika** základy náboženské řeči (práce se symboly- pohádky, přirovnání, metafory)? V oblasti **Dítě a ten druhý** seznámení s Desaterem při pravidlech chování ve vztahu k druhému? V oblasti **Dítě a svět** obdivovat přírodu živou i neživou, přírodní jevy a děje a oslavovat jeho stvořitele.

Zjišťuji tedy, že náboženská výchova je vlastně průřezovým tématem všech vzdělávacích oblastí a záleží tedy pak jen na pedagogovi zda, jak a do jaké hloubky bude děti seznamovat s tímto tématem. To je ovšem běh na dlouhou trať, neboť stále v naší společnosti přetrvává zkreslená představa o obsahu náboženské výchovy. A tak často z celého seznamování s křesťanskou kulturou v mateřské škole začínáme a končíme u svátků vánočních s narozením Ježíška, protože širší ateistická veřejnost, která nevidí za svátky „Veliké noci“ nový život, je přesvědčena, že o velikonocích je už nepřístupné s dětmi mluvit o smrti.

3 Psychologie předškolního věku

3.1 Jaké je dítě předškolního věku?

¹⁸ SMOLÍKOVÁ, K. *Základní poznatkové okruhy předškolního vzdělávání*. [online]. © 2005 – 2009, poslední aktualizace 21. 1. 2005 [cit. 2009-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/156>> ISSN: 1802-4785.

¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 15-31.

Předškolní věk, tedy období mezi třetím a šestým rokem, je pro rozvoj osobnosti dítěte velmi důležitý. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. „Je to doba neutuchající aktivity tělesné i duševní,“²⁰

Hra je nejdůležitější činností v dětském věku. Prostřednictvím hrové činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost, řečové schopnosti apod.)²¹

Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a k uvolnění této závislosti přispívá osvojení si běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Abstraktní pojmy (pravda lež, křivda), pojmy časové a jejich souvislosti (zítra, nikdy, až budeš velký) předškolák ještě nechápe. Myšlení předškoláka je dosud **prelogické**, to znamená, že nerespektuje plně zákony logiky, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte.²²

Kolem pátého roku nastává velký pokrok v oblasti myšlení a řeči. Dítě si začíná uvědomovat vztahy mezi předměty, mezi blízkými lidmi, začíná se orientovat v čase a prostoru. Myšlení je stále vázáno na činnosti a aktivitu dítěte, chápe vztahy mezi různými ději, pokud jsou vázány k jeho činnostem. Jeho myšlenkové pochody jsou zaměřeny na jeho perceptivní činnost, přičemž převažují optické znaky předmětů.²³

Mezi třetím a pátým rokem dítě prodělává **intenzivní fyzický vývoj**. Neohrabaná chůze tříletých dětí se rychle mění, nabývá na eleganci, postava se vzpřimuje, prodlužuje se krok. Rovněž dochází k **rozvoji jemné motoriky**.²⁴

²⁰ ŠULOVÁ, L. et al. *Problémové dítě a hra: Problémové chování při hře*. Praha : Raabe, s. 9.

²¹ HRÍCHOVÁ, M. , NOVOTNÁ, L. , MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň : ZČU, 2000, s. 48.

²² MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 13.

²³ ŠULOVÁ, L. et al. *Problémové dítě a hra: Problémové chování při hře*. Praha : Raabe, s. 11.

²⁴ MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 12.

Paměť pracuje počátkem třetího roku ještě mimovolně a nezacíleně, teprve po čtvrtém roce je znát snaha o zapamatování. Velkou roli přitom hraje **prožitek**. Dítě předškolního věku prožívá aktivně a celou bytostí.

Fantazie se u předškolních dětí intenzivně rozvíjí a mnohdy až převládá nad myšlením. Mezi třetím a čtvrtým rokem děti ožívují ve hře nejrůznější předměty. Jednají s nimi jako se zástupnou rekvizitou nebo jako s živými bytostmi. Hovoří za ně, k nim a těmito představami si nahrazují reálné uskutečnění svých přání. Fantazie se týká všech smyslů, a tedy i sluchu. Pokud budeme tedy t'ukat na bubínek, lehko si dítě představí, že zvuky bubínku jsou kapky deště, které bubnují na cestu a na střechy.

Jednou z nejdůležitějších vznikajících dovedností je **schopnost rozumět symbolům a pracovat s nimi**. V průběhu růstu (do šestého či sedmého roku) se tato dovednost zlepšuje. Kolem pátého roku života začíná vidět rozdíl mezi fantazií a realitou.

Vzhledem k tomu, že předškolní dítě je **egocentrické**, chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání ²⁵(např. dítě si zakrývá oči, když chce, aby jej druzí neviděli).²⁶

3.2 Předškolní věk v periodizačním vývoji

J. Piaget člení ontogenetický vývoj na pět etap, kdy předškolní věk dítěte (od 4 let) zaujímá etapu **názorného myšlení**. Toto období trvá zhruba do 7 až 8 let věku dítěte.²⁷

²⁵ MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 13.

²⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie* .Praha : Portál, 2000, s. 102, 103.

²⁷ HRÍCHOVÁ, M. , NOVOTNÁ, L. , MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň : ZČU, 2000, s. 25.

Je to období, kdy je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Pokud např. za přítomnosti dítěte přesypeme korálky z jedné skleničky do druhé s užším dnem, dítě i přesto, že ví, že žádný korálek ani neubyl, ani se nepřidal, tvrdí, že je jich v užší skleničce víc, „protože to je vyšší“. Myšlení na tomto vývojovém stupni se tedy řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi – je to **předoperační myšlení**.²⁸

Freudova psychoanalytická periodizace vývoje má rovněž pět etap jako u Piageta a zakládá se na myšlence zákonitého přesouvání zón, které jsou zdrojem libosti při uspokojování sexuálního pudu. **Falické stadium** počínající od 4. let. Znamená přenesení libidozního uspokojování z prvotní libosti sání a ovládání vyměšovací orgánů na krajinu genitálií.²⁹

Je to věk, kdy dochází k objevení pohlavních odlišností a k velikému zájmu o ně. Mnoho her „na doktora“ je spojeno s průzkumem vlastního těla i těla kamaráda, především opačného pohlaví.

Zde hraje opět velkou roli rodina dítěte. Rodina a především rodičovská dvojice má základní význam na formování pohlavní identity dítěte.³⁰

Objevily se snahy syntetizovat Piagetovu teorii kognitivního vývoje a psychoanalytickou koncepci. Taková syntéza je obsahem **vývojové periodizace E. H. Eriksona**. Erikson vyšel z předpokladu, že každý vývojový stupeň znamená pro individuum **řešení psychosociálního konfliktu**. Zdárné řešení přináší postup, selhání vede ke zdržení nebo ohrožení psychického vývoje. Eriksonova teorie je celoživotní teorií. Stadium falické, 3 až 5 a půl roku představuje vyřešení konfliktu mezi **vlastní iniciativností a pocity viny**.³¹

Při ideálně probíhajícím vývoji se dítě po třech letech dokáže nejen volněji a rázněji pohybovat v prostoru kolem sebe a získává širší pole činnosti (zdá se mu, že je neomezené) a jeho zdokonalená schopnost řeči rozšiřuje spolu s jeho volností pohybu i jeho svět představ. Pro Erika H. Eriksona je to předpoklad pro

²⁸ ČÁP, J. et al. *Psychologie pro učitele : Průběh vývoje osobnosti*. Praha : Portál, s. 226, 227

²⁹ HRÍCHOVÁ, M. , NOVOTNÁ, L. , MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň : ZČU, 2000, s. 25.

³⁰ ŠULOVÁ, L. et al. *Problémové dítě a hra: Problémové chování při hře*. Praha : Raabe, s. 19.

³¹ HRÍCHOVÁ, M. , NOVOTNÁ, L. , MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň : ZČU, 2000, s. 27.

to, přicházet „s pocitem nezlomené iniciativy... ke všemu, co se mu zdá být žádoucí (i když mu to připadá trochu nebezpečné), s nezmenšenou a cílevědomou energií“.³²

3.3 Morální vývoj

Jednání a chování určitého člověka se posuzuje jako morální či nemorální podle vztahu k druhým lidem, skupinám a společnosti, podle morálních principů, které vymezují vztah člověka k lidem, společnosti, světu. Hodnotí se nejen to, zda jedinec druhým škodí, ubližuje, ohrožuje je, ale zda pozitivně, aktivně pomáhá, pečuje, přispívá k blahu druhých, skupiny, společnosti.

Z psychologického a výchovného hlediska je důležité jak řešení jednotlivých morálních situací, tak formování morálních aspektů osobnosti. S touto oblastí velmi souvisí rozvoj svědomí. Svědomí je název pro vnitřní subsystém morální sebekontroly a autoregulace. Podle tradičních náboženských názorů to je vnitřní hlas daný člověku nadpřirozeným principem; říká člověku, co dělat má a co dělat nemá, silně se projevuje zejména v situacích, kdy člověk překročil (nebo hodlá překročit) morální a náboženskou normu; tedy lidé v tradičních kulturách prožívají pocity viny a hříšnosti.³³

I dítě v předškolním věku se potýká s pocity viny. Tříleté dítě sice už ví, „co se nesmí“, „co se sluší“, „co hodná holčička nedělá“, ale potřebuje k tomu přímou kontrolu dospělého. Často také pokyny a příkazy porušuje jenom proto, aby zjistilo, co se stane, když neposlechne.

E. H. Erikson považuje dokonce za klíčový psychosociální konflikt tohoto období **konflikt mezi iniciativou a pocitem viny**. Často má dítě tak přísné vlastní svědomí, že na sebe jde raději žalovat dospělému a očekává trest, než by se dále potýkalo s pocity viny.

³² SMAHEL, R. et al. *Předškolní věk dítěte: Přírozená iniciativa*. [online]. [cit. 2009-02-07].

Dostupné z WWW: <<http://www.katolik.cz/texty/view.asp?cis=307>>

³³ ČÁP, J. et al. *Psychologie pro učitele : Výchova vybraných aspektů osobnosti*. Praha : Portál, s. 338, 339.

S. Freud a jeho žáci opakovaně zjišťovali u svých pacientů takové přísné a rigidní svědomí, nazývali je termínem *superego* a v jeho konfliktu s jedincovými pudry nacházeli důležitý moment ve vzniku nepříznivého, až patologického vývoje člověka. Vznik svědomí vysvětlovali zvnitřněním rodičovských příkazů a zákazů.

Výzkum morálního vývoje dítěte byl značně ovlivněn *J. Piagetem*. Piaget zdůraznil příbuznost vývoje intelektového a morálního. Řešení morálních problémů dítětem závisí na zdokonalujícím se poznání. J. Piaget spojuje období před nástupem do školy s tzv. **heteronomní morálkou**, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, jež znamenají pro dítě autoritu. Později má pro dítě podstatný význam vztah ke skupině vrstevníků. Vrstevníci mají mezi sebou vztah rovnosti, jsou to osoby bez povinnosti zvláštní péče a ohleduplnosti, je nutno přizpůsobovat se jim náročnějším způsobem než rodičům. Ve společné hře s vrstevníky se dítě učí respektovat rozdíly mezi lidmi, učí se rozmanitým formám komunikace, dodržování pravidel a také jejich vyžadování od druhých účastníků hry.

Na Piagetovu koncepci navázal zejména *L. Kohlberg*, který detailně rozpracoval morální vývoj člověka. Rozděluje období předškolního věku na tzv. heteronomní morálku (o tom, co je správné, rozhoduje dospělý) a tzv. naivní instrumentální hédonismus (dítě nějak jedná, protože očekává následek – odměnu nebo trest – který též přichází od autority). V morálce u Kohlberga však nerozhoduje pouze poznání, ale jde zároveň o silné emoce, důležité hodnoty a lidské vztahy. Jednou ze zásad instrumentálního hédonismu je účelově uspokojovat vlastní potřeby a někdy i potřeby druhých, podle principu „něco za něco.“

Další úroveň je autonomní morálka, kdy se již mladistvý řídí svými vnitřními principy, které pochopil a převzal za své.³⁴

Dítě předškolního věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlnost. Role dospělých (nejen rodičů a

³⁴ ČÁP, J. et al. *Psychologie pro učitele : Výchova vybraných aspektů osobnosti*. Praha : Portál, s. 339 – 342.

prarodičů, ale též učitelek mateřských škol) je pro formování morálního citění dítěte v tomto věku nezastupitelná.

Jak jsem již popisovala výše, dítě se rodí jako **egocentrik**. Svět se točí kolem něj. S egocentrickým zaměřením předškoláků se často projevuje nepřiměřený vývoj sebevědomí spojený s vychloubáním, majetnickými projevy, což je též třeba uvádět do souladu se životem mezi vrstevníky. Je to období velmi důležité z hlediska vytvoření základů morálního vývoje člověka, a je třeba, aby dospělí věnovali předškolákům pozornost a dostatek společně tráveného času. Dospělí jsou dítěti jednoznačně modelem a vzorem.³⁵

Při rozlišování mezi dobrým a špatným je tedy dítě kojeneckého věku závislé na náповědách zvenčí. Dítě zná pocit dobrého a špatného, příjemného a bolestivého a velmi brzy se naučí chápat „ano“ a „ne“, stejně jako rozliší tón hlasu a neverbální podněty, které indikují, že je něco špatně. Avšak děti čtyřleté a pětileté již začínají chápat koncept důsledků, příčiny a následku a vazby jestli – tak (naivní instrumentální hédonismus). Jejich svědomí se už začíná vyvíjet. Nyní se jim už nemusí tak často říkat, co mají dělat. Vědí, že je špatné brát hračky jiným dětem. Je správné se dělit. Je špatné někoho uhodit. Je správné druhému pomoci. Pochopitelně se ale vždy neřídí tím, co jim napovídá jejich vyvíjející se svědomí. Ještě stále potřebují vnější pomoc, která potvrdí, že jsou na správné či špatné cestě.³⁶

4. Výchova dětí

4.1 Tři různé názory na osobnost dítěte

Je nezbytné prozkoumat různé způsoby nazírání na dítě. Dokud si neobjasníme svá stanoviska, jak na dítě nahlížíme, nemůžeme začít pracovat s dětmi.

Bylo by jednoduché říci, že jediné, na čem při práci s malými dětmi záleží, je mít děti rád, radovat se z nich a být odhodlán je v jejich vývoji co nejvíce

³⁵ MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 16-17.

³⁶ HENLEYOVÁ, K. *Citlivé vyučování*. Praha : Samuel, 2000, s. 34.

povzbuzovat. To je jistě správné. Je úžasné, jak daleko můžeme s dětmi dojít, když s nimi jednáme instinktivně.

V zásadě existují tři hlavní názory na pojetí osobnosti dítěte. První z nich – **empirismus** – považuje dítě za „prázdnou nádobu“, kterou je třeba naplnit. Na opačném konci názorového spektra stojí **nativisté**. Podle nich jsou děti předem naprogramovány k tomu, aby se vyvíjely určitým směrem. Kombinace obou těchto pojetí představuje třetí směr – **interakcionismus** – který tvrdí, že děti jsou zčásti „prázdné nádoby“ a zčásti bytosti, jejichž vývoj je předem stanoven, a že mezi oběma těmito kategoriemi existuje vzájemné působení.³⁷

4.2 Člověk a náboženství

Každý člověk má vlastní náboženskou dimenzi. Každý člověk se ptá po smyslu života, hledá odpovědi na otázky typu „Co přijde po smrti? Existuje život po smrti?“, má zájem o nadpřirozené jevy a vysvětluje si je neviditelnými mocnými silami. Má i svůj způsob, jakým svůj náboženský rozměr vyjadřuje. Náboženství však můžeme chápat v užším smyslu (tj. institucionální náboženství – např. křesťanství, islám) a v širším slova smyslu (nábožensko-pedagogicky relevantní pralidské jevy jako důvěra, vděčnost, odpouštění, radost, naděje, tušení hlubokých dimenzí apod.) Mluvíme-li o těchto jevech, o „přesažení sebe sama“, o „otevření se“, mluvíme o **imanentní transcenci**.³⁸

Nejdůležitějším posláním výchovy je nejen bránit, ale i pomoci hledat a rozvíjet v člověku jeho imanentní transcenci, to znamená rozvíjet zdánlivě nesmyslnou skutečnost běžného života do rozměrů větších než kosmických, hledat její přesažnost v Absolutnu. Máme tím na mysli, jak praví Pascal, Absolutno nikoliv učenců a filosofů, ale Boha Abraháмова, Izákova a Jákobova.

A zdá-li se někomu, že toto Absolutno je příliš daleko a že je abstraktní, je to třeba tím, že jej nikdo nenaučil vidět bratra, dítě či ženu jinak, než jako předmět pozorování, vykořisťování a pohrdání. Absolutno je totiž přítomno, i když třeba

³⁷ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996, s. 13.

³⁸ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc : MCM, 1994, s. 22-24.

zárodečně, všude tam, kde vzniká živý, skutečně lidský vztah. A vztah znamená nejen brát, neznamená také jen dávat, ale **sdílet se**. Je možné sdílet se svým bližním jak hlad a úzkost, tak radost a štěstí. V tom je skutečná hodnota člověka. Pouze v tom, kdo miluje, se projeví jedinečná důstojnost lidského rozumu.

Proto tedy každá výchova, která člověku neotevívá jeho úžasné a tajemné rozměry, je ničením a nikoli tvořením.³⁹

4.3 Křesťanský rozměr výchovy

Jsme-li křesťané, pak je pro nás výchova dětí dvojnásob důležitá, protože není možné, abychom jak v sobě, tak v našich dětech viděli pouze jednu stránku lidství. Dítě není výtvorem pouze čistě lidským. Člověk, který přichází na svět, je novým tvorem a Bůh má s ním své záměry. Bůh neobdarovává rodiče dětmi jenom proto, aby rozmnožil jejich majetek, ale naopak je určil za správce a pěstouny zodpovědné za svůj akt výchovy.

Křesťan by měl tedy vidět své dítě jako jedinečnou osobnost, s darovanými dispozicemi, na které má působit a dále je rozvíjet. Přibližujeme se tedy výchovnému směru – interakcionismu.

Proto máme přistupovat k dítěti, kterému většinou málo rozumíme a který je velká neznámá, s pokorou a s nesmírnou úctou. Rodiče by měli být plni pokorného úžasu, že směli přisluhovat při stvoření nového člověka, jehož duše má větší cenu než celý svět. Pokud si toto dokážeme uvědomit, že Hospodin opět tvořil z ničeho a použil při tom hlíny země, kterou jsme my sami, předejte se tak mnoha zbytečným a sentimentálním nářkům nad nevděčností dětí, které přece musí jednoho dne opustit otce i matku, aby se přidrželi toho, ke komu je volá vlastní srdce.⁴⁰

Pokud chceme z dítěte vychovávat nejen dobrého člověka, ale i křesťana, pak nutně musíme chápat náboženskou výchovu i v užším slova smyslu. Tedy

³⁹ *O výchově dětí*. Praha : Pastorační středisko, 1993, s. 9,10.

⁴⁰ *O výchově dětí*, Praha : Pastorační středisko, 1993, s. 6,7

nejenom působit na rozvíjení imanentní transcence, ale i průběžně dítě učit chápat rituály určitého náboženství. Přesto však umění „otevřít se“ sobě samému a rozvíjet své základní lidské síly má v křesťanské výchově nezastupitelnou úlohu. „*Náboženská výchova nezačíná teprve tím, že se dítě uvádí do určitého náboženství nebo vyznání (náboženství v užším smyslu), ale tím, že se učiní citlivým v oblasti náboženství v širším smyslu.*“⁴¹

V čem ale spočívá taková výchova? V tom, že děti naučíme pár modliteb, jejichž obsah stejně nejsou schopni pochopit, popřípadě jsou přiváděny do kostela, kde se nudí a pasivně se účastní mše svaté? Takovýhle model jsme již bohužel mohli v minulosti pozorovat i s jeho následky. Jakmile dítě dospěje, osvobodí se od všech těchto nesmyslných a nepříjemných věcí. Zatrpkne a na mši svaté se už pro jistotu ani neukáže.

Musíme ale připustit, že v dítěti může zanechat i toto formální náboženství hlubší a ryzejší stopu, než jakou může sám vychovatel předpokládat.

Pokud budeme pojetí člověka zakládat na biblické výpovědi, budeme ho vnímat jako Boží obraz. Člověk je k životu Bohem povolán jménem a je schopný být **jedinečnou, v průběhu života se vyvíjející a učící se bytostí**. Člověk je jako součást stvoření schopen se v lásce setkávat se sebou samým, s druhými lidmi, se světem, a s jeho Tvůrcem a je povolán přijmout odpovědnost. Svými smysly vnímá vše, co v něm existuje, dále rozvíjí v rozličných stupních svou zkušenost se světem, interpretuje jej a snaží se mu porozumět. V reflexi svého myšlení hledá člověk svůj smysl a prohlubuje tak pochopení sebe sama. Náboženské vzdělání k tomuto procesu přispívá a prohlubuje jej až k osobnímu pojmenování tohoto základu bytí.⁴²

Výuka náboženství se má svým obsahem lišit od katecheze, která slouží rozvoji a prohlubování víry v rámci katolické církve. Výuky se totiž mohou účastnit i žáci z nevěřících rodin. Direktorium pro katechizaci z roku 1997 (text závazný pro lidi zodpovědné za výuku náboženství ve školách a za katechezi

⁴¹ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc : MCM, 1994, s. 24.

⁴² EDEROVÁ, M., MUROŇOVÁ E., HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. Brno : Kartuziánské nakladatelství, 2008, s. 8.

v církvi) zdůrazňuje, že úkolem náboženské výuky ve škole je, aby umožnila žákům dialog s kulturou v procesu uvedení do znalostí a setkání se s kulturním bohatstvím společnosti, o něž usiluje škola, aby jejich lidská kultura nabyla harmonické vyrovnanosti ve světle víry.⁴³

„Jeden z důležitých aspektů náboženské pedagogiky poukazuje na skutečnost, že podstatnou součástí lidské identity, lidského „sebenalezení“ je pochopení vlastních transcendentních sil a hodnot, k nimž svým životem směřuje: láska, odpuštění, radost, svoboda a zodpovědnost, vztah k utrpení a smrti, připravenost pomoci, smíření... Právě tyto aspekty by měly být nosné v setkání školního dítěte s náboženskou skutečností, ať už v nepovinném předmětu, nebo prostřednictvím humanitních předmětů, sledujících především její duchovní význam pro minulou a současnou Evropu.“⁴⁴

Kánon církevního práva 217 praví : *„Protože jsou křesťané křtem povoláni k životu podle evangelia, mají právo na křesťanskou výchovu, která je směřuje k dosažení vyzrálé lidské osobnosti a zároveň vede k poznání a správnému prožívání tajemství spásy.“⁴⁵* Nejenom tedy, že pokřtění rodiče mají povinnost vychovávat své děti ve víře v Boha, obzvláště pak, pokud dali slib při křtu svých potomků, ale pokřtěné děti mají na křesťanskou výchovu i své právo.

4.3.1 Výchovné rozvíjení náboženského úsudku u dětí předškolního věku

Víra je proces, je to odpověď člověka na Boží nabídku. Nestačí se ovšem rozhodnout jednou pro Boha. Člověk je během svého života konfrontován mnoha novými zážitky a zkušenostmi, při kterých se neustále dotazuje o pravdivosti

⁴³ MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti: Mateřská a základní škola.* [online]. České Budějovice : Jihočeská Univerzita, Teologická fakulta, [cit. 2009-03-24]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/nabozenska_pedagogika/muchova/spec_temata>

⁴⁴ MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti: Mateřská a základní škola.* [online]. České Budějovice : Jihočeská Univerzita, Teologická fakulta, [cit. 2009-03-24]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/nabozenska_pedagogika/muchova/spec_temata>

⁴⁵ *Kodex kanonického práva*, Praha : Zvon, 1994.

svého rozhodnutí. Víra se musí v průběhu času neustále žít. Vždyť i v Písmu je naznačena stále se opakující otázka : Miluješ opravdu Boha? (Jan 21,15)

Co tedy může vychovatel udělat, aby podal dítěti odpovídající výklad Boha, aby pomohl dítěti najít cestu k Bohu, aby ho naučil Boha milovat?

Náboženská výchova má od počátku co do činění s celým člověkem. Tam, kde je náboženství slovo pro odtržený zvláštní okruh vedle jiných zvláštních okruhů, tam nevyhnutelně dochází **ke ztrátě náboženství skrze náboženskou výchovu**. Když je ale náboženství slovo pro spojitost celého člověka s celým světem, zahrnuje náboženská výchova celého člověka v jeho spojitosti s celým světem. Jeho skrytý smysl se mu nemůže odhalit jinak než odhalením jeho smyslů a pocitů a všech sil, jimiž je spojen se světem a jeho skrytým smyslem. Tedy : celým svým srdcem, celou svou duší, celým svým myšlením a všemi svými silami (Dt 6,5 a násl.; Mt 22,37; Mk 12,20; L 10,27).⁴⁶

Kde tedy zůstává to specifické z náboženské výchovy v předškolním věku? Není teď načase uvést děti do biblických dějin, do bohoslužby, do prožívání církevního roku a do modlitby? To se může nyní uskutečňovat, ale náboženská výchova by se na to neměla nyní koncentrovat.

Nejedná se o to začít abstraktními naukami ani poučkami z katechismu, navíc mnohdy utkvělými v paměti jen tak přibližně...Děti budou od počátku své „křesťanské výchovy – ať už ve škole, nebo při náboženství – naslouchat velkým a krásným slovům jako *Otec, láska, odpuštění, očekávání, lámání chleba, vzkříšení, dar*...Pro většinu z nich však budou tato slova postrádající jakýkoli smysl.. Nejprve je budou trochu snášet a potom (obvykle v dospívání) církev z nudy opustí.⁴⁷ Mnohem důležitější, namísto tvrdošijně zprostředkovaných náboženských vzorů myšlení a jednání, je vést děti k pochopení, že nás Bůh miluje.

Například modlitba s Bohem by neměla u dětí navozovat dojem, že Bůh je kouzelník nebo zázračný automat, který dokáže splnit všechna přání. Bůh také

⁴⁶ SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1993, s. 47.

⁴⁷ FERRERO, B. *Šťastní rodiče*. Praha : Portál, 2004, s. 118.

není přísný policista, který na všechno dohlíží a přísně trestá. Děti mají cítit, že Bůh je člověku nablízku za všech životních situacích svou pomocí a láskou.

Vychovatelé by neměli používat Boha jako výchovnou pomůcku, když selže jejich pedagogické umění. Není totiž nic horšího než okomentovat dítě, které se houpalo i přes všechna napomínání na židli a spadlo slovy : To tě Pán Bůh potrestal!!!

K vytváření správné představy o Bohu patří i to, že rodiče hovoří o Bohu jako o někom, kdo všechno převyšuje, kdo pro nás zůstává tajemstvím, kdo je blízký a současně také jiný než jsme schopni pochopit a postihnout, kdo je Pánem nad životem a nad smrtí. Zkušenosti s nemocí, ztrátou, bolestí a utrpením mohou děti pochopit pouze v tomto světle.⁴⁸

Vyvarujme se tedy dvěma extrémům výchovy, které můžeme označit jako nevyhovující pro zdravý duchovní rozvoj dítěte: přílišná, přísná a slepá poslušnost, bez svobody a bez zodpovědnosti, uzavírající se do neměnných systémů, a druhým extrémem je, že náboženství se tabuizuje, že dítě nedostane žádnou pomocnou předlohu a ponecháme ho, aby si svou cestu a pravidla jednání samo pracně hledalo.

4.4 Výchovné prostředí

Pro zdravý duchovní rozvoj dítěte je však základním stavebním kamenem víra jeho rodiny. Asi se těžko najde někdo, kdo by pochyboval, že jediným a pravým prostředím pro výchovu je rodina.

Školka a škola jsou však velkými pomocníky a nesmíme zapomínat, že především děti předškolního věku jsou dnes často s učitelkou v časově delším kontaktu, než se svou matkou. Příliš mnoho lidí však zapomnělo, že „naplnit“ velká „náboženská“ slova smyslem je úkolem rodiny.⁴⁹

Jsou to tedy především rodiče, kdo vytvářejí v dítěti živnou půdu pro jejich správný vývoj. Bohatství, hloubka a spolehlivost vztahů je to, co vytváří osobnost.

⁴⁸ ŠPAČKOVÁ, M. Okénko rodinné katecheze. *Katechetický věstník*. Brno : Katechetické centrum, 2007, březen, č. 7, s. 7.

⁴⁹ FERRERO, B. *Šťastní rodiče*. Praha : Portál, 2004, s.118.

Pro zdravý rozvoj dítěte je však i docházka do předškolního zařízení velmi přínosná. Většina dětí vyhledává jiné děti, aby si s nimi hrálo, dovádělo, poměřovalo síly, bylo potichu, nebo jim prokazovalo pozornost a něžný zájem. Žádný dospělý nemůže takového dětského partnera nahradit. Dítě se totiž ve skupině vrstevníků učí odkrývat vlastní smysl a akceptovat smysl druhých. Podle Margot Ederové, náboženské pedagožky, vzniká cosi jako „obecný smysl“, který stojí nad všemi jednotlivými zájmy a projevuje se jednoduchým pocitem, že je hezké patřit k sobě a mít přátele. Tady leží základ obecné schopnosti člověka ptát se nejprve intuitivně a později vědomě po smyslu svého bytí. Dítě se společnou hrou připravuje na to, aby bylo později schopné dívat se hlouběji na význam věcí a situací a hledat odpovědi na otázku smyslu svého života.⁵⁰

4.4.1 Problém rodina – škola

Problémem často zůstává otázka školy, či přesněji otázka postoje ke škole. Jsou rodiče, kteří se domnívají, že škola je instituce natolik kvalitní, nedotknutelná a úctyhodná, že poskytuje dítěti vše. To znamená, že odmítají přípravu před vstupem do školy, stejně jako spolupráci se školou v době předškolní i školní docházky dítěte.

Spolupráce školy s rodiči často zůstává na aktivitě školy, která organizuje akce společné pro rodinu a školu. Avšak bez vzájemné interakce obou. Proto by měla škola organizovat takové akce, kde se rodiče stávají aktivními, nebo škole dají podnět k evaluaci proběhlé akce.

V současné době je bohužel školní prostředí hlavním a určujícím faktorem ve výchově vůbec. Uvědomme si, že tento trend je pro rodiče pohodlný, zvláště když si představují, že škola nejen učí, ale také vychovává.

U mateřských škol, je to ještě o stupeň horší, neboť úkoly nejsou „povinné“ a jejich nesplnění zůstává na rozdíl od škol základních nepovšimnuté. Učitelky by však měli do svých příprav vkládat i prvky záměrné spolupráce s rodinou.

⁵⁰ EDEROVÁ, M., MUROŇOVÁ E., HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. Brno : Kartuziánské nakladatelství, 2008, s. 11.

V našich podmínkách však stále ještě existují školská zařízení, která neplní svou funkci. Úroveň učitelů stále ještě pokulhává. Učební plán, osnovy a metody často ještě čpí dřívějším byrokratizmem. Učitelé se neobrací na individuální potřeby dětí, ale na svou odvedenou práci, která nebere v úvahu jiné složení dětí ve třídě a hlavně zůstávají na takové cestě výchovného působení, kterou mají léty naučenou. Nový projekt RVP, který vyžaduje jiný přístup ke svým pracovním povinnostem, je pro ně těžko pochopitelný. Potřebné informace si pro svou počítačovou negramotnost někteří učitelé nemohou ani sami vyhledat.

Proto je nutné, aby rodiče pokud možno zůstali za všech okolností centrem veškeré výchovy. Škola nemá právo na výchovný monopol, a rodiče, kteří tento monopol ochotně podporují ať z pohodlnosti, nebo bezmyšlenkovitosti, dítěti značně ubližují. Právě rodina má dítěti zprostředkovat citovou stálost a vřelost. Ale i v tomto často rodina selhává.

Z toho plyne, že nelze ponechat dítě předškolního věku svému osudu a nezajímat se o něj. Všechno co poskytuje pro rozvoj dítěte mateřská škola, musí být zahrnuto v rodinné výchově. Hru, kreslení, počátky historie, zeměpisu, přírodopisu, technické zručnosti, hudební výchovy i tělesný pohyb, relaxační činnosti, bystření smyslů i ducha pomocí otázek a odpovědí, to vše by měla poskytovat rodinná výchova dítěti lépe a více, než škola. „*A nad to nade vše je celý tento svět dítěte prozářen krásou vztahu k Bohu, pomocí liturgie, modlitby, moudrostí podobenství, duchem evangelia*“.⁵¹

5 Cíl náboženské výchovy v PV

Náboženská výchova podle Margot Ederové, náboženské pedagožky nestojí mimo systém moderní pedagogiky, ale je její součástí. Pomáhá k všestrannému rozvoji osobnosti člověka, aby byl schopný v plnosti uskutečňovat sebe sama a druhým uměl dopřát spravedlivě totéž. Chtěla by výchovou spirituální dimenze, která je složkou osobnosti každého člověka, přispívat k tomu, aby lidé mohli žít v pokoji ve vztahu k sobě samému, ke druhým lidem, ke světu, a skrze tyto vztahy

⁵¹ *O výchově dětí*. Praha : Pastorační středisko, 1993, s. 43-45.

pak ke všemu, co je přesahuje. Křesťanská výchova pak rozvíjí osobnost člověka tak, aby byl schopen odkrývat, rozvíjet a posilovat kvalitu života také ve vztahu k Bohu, který je trojjediný a jehož je člověk obrazem.

Rozvíjení schopnosti vytvářet, uskutečňovat a prožívat vztahy je tedy základem křesťanské výchovy.⁵²

Jestliže jsem výše popsala, že víru dětem dospělý nemůže všít, co tedy může dělat?

Podle Klemense Tilmana může být rodič, vychovatel či kněz dítěti průvodcem na jejich cestě k víře a to hned čtverým způsobem:

- 1) Mohou odpovídat na jejich otázky a o své víře jim tak svědčit.
- 2) Mohou je seznámit s biblickým vyprávěním, jak věřili a uvěřili v Boha jiní.
- 3) Mohou s nimi prožívat svátky církevního roku, a tak je uvádět do praxe křesťanského života.
- 4) Mohou být živým příkladem modlitby a každodenního života víry.⁵³

Budeme – li ale vycházet z programu RVP PV, lze být dítěti průvodcem i v širších oblastech vzdělávání. Připomeňme si vzdělávací obsah v RVP PV, který je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.⁵⁴

5.1. Vzdělávací oblasti náboženské výchovy v MŠ podle Franze Ketta

Oblasti zaměřené na duchovní rozvoj dětí a náboženskou výchovu podle Franze Ketta se snaží postihnout život dítěte v jeho celistvosti. Rozdělení oblastí je plně

⁵² EDEROVÁ, M., MUROŇOVÁ E., HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. Brno : Kartuziánské nakladatelství, 2008, s. 9

⁵³ SIMAJCHL, L. *Společně k Bohu*. Vranov n. D. : FATYM, A.M.I.M.S., 2001, s. 8.

⁵⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2006, s. 14.

v souladu se současným RVP PV, neboť výchova je vedena do oblasti hledání vztahu k sobě, k druhým, ke světu a ke všemu, co jej přesahuje.

Člověk ve vztahu k sobě

Od pátého měsíce života dítě postupně opouští symbiózu s matkou a osamostatňuje se. S přibývajícím věkem stále více upevňuje vlastní individualitu a odkrývá svou osobitost. S vytvářením základů sebedůvěry a samostatnosti se u dítěte poprvé objevuje rozměr přesaženého – potřeba hledání smyslu vlastního života.

Protože ke zdravému rozvoji člověka patří odkrytí ega a přijetí své individuality, je cílem náboženské výchovy především láska dítěte k sobě samému. Smí se přijmout takové, jaké je, neboť je to v důsledku Bůh, který je přijímá bez výhrad.

Člověk ve vztahu ke druhým lidem

Dřív než se člověk narodí, vnímá své propojení s matkou. Je odkázáno na její tělo a její sílu, je ovlivněno jejími pocity, slyší její srdce a její hlas. Je závislé na tom, zda je matka přijme. Dříve než odkryje svou individualitu, vnímá svou závislost. Toto nasměrování na protějšek a napětí mezi dáváním a přijímáním provází člověka celý jeho život, jen horizont vztahů se časem stále více rozšiřuje. Nejprve je to okruh rodiny, pak okruh kamarádů v bližším i vzdálenějším okolí, který může narůst až k vědomí příslušnosti k lidem na celé zemi.

Náboženská výchova proto zohledňuje zároveň s rozvojem individuality rozvoj vztahů a sounáležitosti ke skupině, tedy zodpovědnost za vše co je společné, za vše, co je ‚my‘. V ‚my‘ totiž umí být přítomné pouze ‚já‘, které je schopné nejprve odstoupit od sebe sama a vnímat druhého jako ‚ty‘. To znamená projevat zájem, vcítit se, respektovat a vyjadřovat úctu.

Člověk ve vztahu ke světu

I když si to člověk mnohdy nepřipouští, žije uprostřed přírody a je ovlivňován mnoha jejími projevy – klimatickými podmínkami, počasím, střídáním ročních dob nebo krajinou. Člověk umí jako jediná bytost vnímat celek, rozpoznat souvislosti, reflektovat, předvídat a vyvozovat důsledky. Umí přijmout

zodpovědnost za svět, ve kterém žije, a umí také poznat, že země není dílem lidí. Umí se ptát po počátku a cíli všeho a hledat odpověď.

Náboženská výchova člověka při tomto hledání doprovází. Nedává mu hotovou odpověď, ale učí jej úctě a respektu ke světu. Tak může být svět odkrýván jako vzácný dar.

Chtěli bychom dětem otevřít tento přístup k přírodě a citlivým způsobem je přivést k úžasu, k tichosti a naslouchání, aby získaly schopnost uvidět přírodu jako dar, jako Boží stvoření.

Člověk ve vztahu ke všemu, co jej přesahuje

Dítě intuitivně vnímá radost ze všeho živého včetně vlastního života. Dívá se, naslouchá, rozumí životu ze své podstaty a umí za vším přirozeně vnímat také smysl. Dítě vidí květinu, která uvadá a ptá se na nejrůznější otázky, které svým pozorováním vyvozuje. Toto kladení otázek pokračuje celý život a lidé stále znovu hledají partnera k rozhovoru, aby své životní otázky stále a hlouběji promýšleli.

Cílem náboženské výchovy je vytvořit dítěti takový prostor, aby si mohlo samo v sobě upevnit otevřenost pro otázky po smyslu všeho, co je obklopuje a co prožívá. Dítě intuitivně vnímá, zda je dospělý připravený k přemýšlení a hledání odpovědi a zda jsou jeho odpovědi opravdové. Dítě hledá upřímné svědky života – zbožné fráze před ním rychle ztrácejí hodnotu. „⁵⁵

5.2 Některé cílové oblasti křesťanského života dítěte

5.2.1 Modlitba u dětí

Pro předávání víry, a to nejenom v rodině, je jistě nezbytná modlitba. Ta však vlivem změněného životního uspěchaného stylu v současnosti ztrácí na kvalitě.. Životní rytmus se kvůli zaměstnanosti matek a neblahému vlivu televize změnil. Někteří náboženští pedagogové považují za příčinu úpadku modlitby v rodinách

⁵⁵ EDEROVÁ, M., MUROŇOVÁ E., HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. Brno : Kartuziánské nakladatelství, 2008, s. 10.

úpadek komunikace v obecném slova smyslu. Jestliže v rodině není čas na vzájemný rozhovor o obyčejných věcech, o to více pak mizí duchovní rozhovor.⁵⁶

Podobně je to i na půdě mateřské školy. Chceme-li vytvořit přirozené předpoklady pro náboženskou výchovu a modlitbu, musíme si vytvořit prostor k vzájemnému setkání dítěte a učitelky, vzájemnému naslouchání, k slavení významných událostí a svátků, ale i k tichu.

Výchova k modlitbě především znamená dát životní zkušenosti do souvislosti s Bohem – a na to není nikdy příliš brzy. Je důležitá jak společná modlitba dospělého s dětmi, tak i modlitba soukromá. Dítě ještě nemusí rozumět, co dospělý říká, ale především vidí a cítí, že je tu někdo důležitý, ke komu je obrácena pozornost. Teprve později se dozví, že tento Veliký a Neznámý, koho nevidíme ani neslyšíme, má jméno Bůh. Stejně jako rodič se pak bude dítě obracet na Boha s důvěrou.

Modlitba malých dětí musí být přiměřená jejich věku a chápání. Neznamená to ale, že bude dětinská, že dítěti modlitbu přiblížíme, budeme-li používat zdrobněliny.

Volně formulovaná modlitba je pro děti důležitá. Každý den se svými radostmi i starostmi, se zkušenostmi, s lidmi, které potkáváme a se kterými žijeme, ale také liturgický rok a slavnosti – to vše nabízí dostatek námětů, které lze vložit do díků a proseb obracejících se k Bohu.

A pak je tu ještě postoj při modlitbě. Pro děti je dobré se modlit celým tělem, nejen ústy. Místo znamení kříže lze někdy začít úklonou, jindy místo sepnutí budou ruce při modlitbě rozepnuté, jako má kněz u oltáře. Pokud jde o večerní modlitbu, není na závadu, pokud dítě pohodlně leží v posteli. Modlitba by měla být provázena příjemnými pocity a ne vrtěním z otláčených kolen klečícími na koberci před postelí.

Atmosféru při modlitbě nám pak může doplnit rozsvícená svíce, která nám symbolizuje, že s námi je v místnosti Bůh, který poslouchá. V adventu se můžeme modlit u adventního věnce s rozsvícenými svíčkami a v době vánoční třeba u

⁵⁶ ŠPAČKOVÁ, M. Okénko rodinné katecheze. *Katechetický věstník*. Brno : Katechetické centrum, 2007, leden, č. 5, s. 7.

Betlému. Situace musíme objevovat a měnit. Není dobré přistupovat k prohlubování víry s nudným opakováním a se stereotypem.

Modlitbu bychom neměli učit děti biflovat, ale milovat. Modlitba totiž může být pouhé pomyšlení na Boha jako na někoho, kdo nás poslouchá a miluje. Nezapomínejme, že chodit pravidelně do kostela, mít naučené modlitby a znát odpovědi na katechetické otázky není totéž jako uvěřit v Boha.

5.2.2 Zkušenost

Když nechceme, aby se naše děti staly lidmi, kteří protloukají svůj život bez radosti, bez napětí a nudně, pak máme právě v ranném dětství ještě všechny možnosti, abychom probudili a senzibilizovali jejich vnímání a smyslovost. Můžeme jim pomoci, aby zůstaly otevřené pro zážitky. To, co dělá život bohatým, to není jen pouhé ukládání množství informací, ale schopnost prožívat. Učit se vidět, slyšet, hmatat, chutnat, čichat je předškolou lásky. A opačně láska otevírá naše smysly pro svět a také pro jeho skrytý smysl.⁵⁷

Pokud totiž nerozumíme významu a souvislostem událostí svého života, nemůžeme rozumět ani Bohu. Útěk od nudy dnešního života způsobuje další a další starosti. Kvalita průměrného lidského života stále klesá, aniž by si toho někdo zvláště všiml. Věda a technika této civilizace předběhla rozvoj osobnosti, kterému nebylo a není dopřáno dostatek pozornosti. Duchovní vývoj je zpomalován v hloubi duše zakořeněným materializmem, lhostejností a pasivitou k vlastnímu životu.

Něco nového zakusit znamená opustit známou cestu. Vzdát se dosavadní existence. V první řadě je s takovým zážitkem spojená nejistota a nutnost připustit novou skutečnost. To, s čím se setkávám, je jiné, než moje očekávání, nějakým způsobem ho kříží. A právě toto zkřížení původního očekávání s novým zážitkem je charakteristickým prvkem nové zkušenosti.

⁵⁷ SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1993, s. 46.

Charakteristickým znakem zkušenosti je její jedinečnost. Zasahuje člověka jako jednotlivce a vyzdvihuje ho nad všechna ostatní. Činí ho jedinečným. Ani sebedokonalejší poučování od autority nemůže zastoupit skutečné prožití.

Zažít zkušenost je vlastně druh poznání, díky němuž objeví člověk v určitém okamžiku nějakou novou skutečnost nebo vztah. Objeví to, co už předem existovalo tím, že si to prostě uvědomí.⁵⁸

Získávat náboženské zkušenosti (např. zkušenosti z víry jiných lidí či zkušenosti z bible) je zvláštní forma vnímané skutečnosti, kdy jde o nový zorný úhel pohledu. Děti předškolního věku bychom neměly vystavovat nebezpečí ztráty zkušenosti, naopak touto cestou bychom děti měly uvádět do náboženské výchovy.

Pro tento věk zmíním pouze jeden příklad zkušenosti důležitý pro duchovní zrání dítěte a utváření náboženského pohledu na život. Totiž **zkušenost dítěte se smrtí**. Dospělí jsou často vedeni snahou uchránit své dítě předškolního věku před traumatizujícím prožitkem a zastírají před ním fakt smrti z blízké osoby.

Když se děti ptají na umírání a smrt, problém nastává často u dospělých, kteří v důsledku vlastního strachu před skutečností smrti (nutně) zavírají oči.⁵⁹

Je to velká životní pomoc, když se již jako dítě mohu naučit tomu, že ze smrti nemusím mít nikdy strach. Naučit se tomu může dítě svou účastí na víře a naději dospělého člověka, který dítěti vypráví o svých vlastních zkušenostech se životem a smrtí. Život a smrt patří k sobě. O smrti by měl dítěti vyprávět ten, kdo se raduje ze života. Na druhé straně můžeme právě svými vlastními úzkostmi dítěti ukázat, jak prostřednictvím víry, naděje a lásky dostávají život i smrt svůj smysl.⁶⁰

Nezastupitelnou úlohu ve zkušenosti smrti podává kulturní dědictví – lidová slovesnost (pohádky, lidové písně, přísloví). Staletími prověřenou laickou moudrostí koncentrovanou v lidové slovesnosti bývá zpřítomňována stále živá jistota smrti, představovaná jako integrální součást života jedince i společnosti.

⁵⁸ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogik*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1994, s. 70-72.

⁵⁹ GRUBER, E. *Děti se ptají na Boha*. Praha : Portál, 1994, s. 65.

⁶⁰ GRUBER, E. *Děti se ptají na Boha*. Praha : Portál, 1994, s. 66.

V mnoha rozvinutých zemích světa je tzv. „výchova ke smrti“ včleněna do edukačního procesu různých typů a stupňů škol.

Možná, že se budeme muset prostřednictvím setkání s jinými náboženstvími a kulturami znovu naučit nalézt pozitivní vztah ke smrti, oslavovat smrt. Prostřednictvím našich svátků a obřadů týkajících se smrti můžeme smysl smrti pocítit zcela prakticky v našich smyslech, odstranit strach ze smrti a získat vztah k zemřelým. Pokud se děti mohou účastnit, aniž by na ně byly kladeny přílišné požadavky, získají konkrétní zážitky, které jim pak můžeme v rozhovoru dále objasnit.⁶¹

Uvědomme si proto, že každá vlastní zkušenost uvádí člověka na cestu, která ho vede mimo jeho dosavadní životní prostor a na této cestě se navíc setkáváme se zkušenostmi víry jiných lidí. Nabízí se nám tak nová možnost poznání Boha. To vše je potom východiskem pro spontánní, svobodný způsob vlastního sebeutváření. Zkušenost a víra jsou zaměřeny na prohlubování vlastního člověčenství.⁶²

5.2.3 Vnímavost pro symboly

Symbolická hra, jak ji nazývá J. Piaget, se začíná uplatňovat u dítěte již před druhým rokem a stále se proměňuje a obohacuje až do sedmého roku dítěte. Užívání předmětů a pomůcek ke hře je tím velmi viditelným případem.⁶³

Mezi čtvrtým a sedmým rokem dítěte je již dítě rozumově dostatečně zralé, aby začalo pracovat se symboly. Jde o to, aby se podpořila jeho schopnost vnímání a prožitků.

Proč ale dítě učit vnímat symboly? Vždyť dnešní člověk disponuje množstvím odborných znalostí, které drží v dlani jako úlomky, leč většinou se mu nedostává jakési „sjednocující nitky“, která by ony fragmenty sloučila a smysluplně

⁶¹ GRUBER, E. *Děti se ptají na Boha*. Praha : Portál, 1994, s. 67.

⁶² MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogik*. Olomouc . Matice cyrilometodějská, 1994, s.79.

⁶³ ŠULOVÁ, L. et al. *Problémové dítě a hra: Problémové chování při hře*. Praha : Raabe, s. 14.

uspořádala. Vědění ještě není moudrost. Vědění dosahuje pouze do nejhořejší vrstvy naší podstaty v racionálním vědomí.⁶⁴

Symbolická řeč je řeč, kterou se každé náboženství vyjadřuje. Přesto zejména v katolické církvi můžeme být svědky určité strnulosti a zakonzervovanosti v chápání symbolických předmětů (liturgické předměty, prostor kostela atd.), textů a rituálů. Zdá se tedy, že život církevního společenství i jednotlivých katolických křesťanů se odehrává ve znamení zploštělého chápání symbolů.⁶⁵

Řeč symbolů je jazykem náboženství pro to, co přesahuje lidský rozum. Je tajemstvím a zjevením v jednom; zastírá svaté pravdy profánnímu pohledu, zároveň je ale zjevuje všem, kteří vědí, jak v nich číst. Pro křesťany bylo od počátku symbolem především slovo⁶⁶

Často i rodičům působí Písmo svaté velké potíže. Všichni víme, že Písmo svaté je prastará kniha, na níž se svým ústním vyprávěním, jeho doplňováním, převypravováním a přepracováním podíleli stovky lidí. Bible obsahuje ságy, legendy, pohádky, vyprávění, historické údaje, mýty, podobenství a vidění. My dospělí víme, že nelze brát doslova vše, co písmo svaté obsahuje. Víme například, že mnohé historické údaje neodpovídají skutečnosti. Je nutné si ujasnit, že z historického hlediska jsou tyto příběhy legendami, které chtějí sdělit něco podstatného o Bohu. Pro vypravěče nebylo důležité, jak se to stalo, pro něj byl důležitý jedině ten, který stál v pozadí všeho, co vzbuzovalo úžas a bázeň, Bůh, Hospodin.⁶⁷

Souhlasím s tvrzením Marielene Leistové, že právě nepochopení symboličnosti bible působí odpor vůči náboženství vůbec. Náboženství se už nedá spojovat s přírodními vědami a s moderním poznáním světa. Například to, že svět byl stvořen během sedmi dnů, že nedošlo k vývoji od opice k člověku apod. A přece snad není tato roztržka nutná.

⁶⁴ MOHR, G. H. *Lexikon symbolů. Obrazy a znaky křesťanského umění*. Praha : Volvox Globator, 1999, s. 6

⁶⁵ MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*. Brno : CDK, s. 68.

⁶⁶ MOHR, G. H. *Lexikon symbolů. Obrazy a znaky křesťanského umění*. Praha : Volvox Globator, 1999, s. 8, 9.

⁶⁷ LEISTOVÁ, M. *První zkušenost s Bohem*. Praha : Vyšehrad, 1992, s. 43, 44..

Své pohádky přece každé dítě pochopí správně a nemá později žádné trauma z toho, že pohádky neříkaly pravdu v nejjednodušším smyslu slova. Pravdu, která v nich byla důležitá, si v nich už dávno našlo, totiž pravdu, že je správné být dobrým a že zlo bývá potrestáno. Pravdu, že slabšímu se má pomáhat a že silný nebývá vždy ten nejsilnější. Pravdu, že chudý se může stát králem a že král se někdy nechá lehko oklamat. Pravdu, že člověk musí být trpělivý, že někdy je samá těžká práce a dřina a jindy přijde čas hojnosti a blahobytu. Stejným způsobem je třeba vést děti od mystických obrazů Písma k hlubší pravdě.⁶⁸

. Jestliže budeme chtít, aby dítě jednou rozkrývalo vnitřní smysl a význam věcí, aby pochopilo bibli a průběh mše svaté, křest, první svaté přijímání, sňatek nebo pohřeb je výchova k této vnímavosti nezbytná.

5.2.4 Meditace – učení k tichu

Naše doba je zcela obrácena proti tichu. Je naplněna dynamikou, činností a hlukem. U dětí stále více klesá schopnost koncentrace. Mnoho dětí i dospívajících se dnes vyznačuje základním **neklidným postojem**. Vyplatí se vzhledem k nastíněným nepříznivým rámcovým společenským podmínkám vůbec něco ve škole proti tomuto problému dělat?

Pokud chceme u dětí zprostředkovat více, než jen kvantitativní vědění v oboru náboženské výchovy, musíme se mimo jiné zaměřit na fázi ticha. Ticho dává zotavení a pokoj, uzdravuje a utěšuje.

Kdo toto ticho už dnes nemůže předpokládat, pak **je ústředním úkolem školy toto ticho nově naučit**. Příklady z reformně pedagogických orientovaných škol, zvláště ze tříd Montessori, ukazují, že je to možné a že to žáci vděčně přijímají.⁶⁹

Cvičit a zažívat základní lidskou schopnost ke ztišení a naslouchání můžeme nejrůznějšími způsoby. Zaposlouchat se děti mohou do zvuků kolem nás v prostředí (kroky, zpěv ptáků, déšť...), do uměle vytvořených zvuků pouštěných

⁶⁸ LEISTOVÁ, M. *První zkušenost s Bohem*. Praha : Vyšehrad, 1992, s. 44..

⁶⁹ SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1993, s. 76

z CD (hudba, zvuky hudebních nástrojů, hlasy zvířat...), mohou vědomě zažívat svůj vlastní dech, tlukot svého srdce.

Děti se mohou učit pozorovat svět (svinutým papírem – dalekohledem pozorujeme korunu stromů, květinu, tvář kamaráda...), nebo se učit pozorovat vnitřním zrakem (představování lidí a předmětů ve své mysli).

Navozovat můžeme u dětí pocity zahřívání a tepla, radosti, růstu apod. Pozorovat mohou děti hmatem, vnímat struktury povrchů i teplotu předmětů.

Forem, jak naučit děti přemýšlet, rozjímat a nalézat nejvnitřnější prostor v sobě samém je několik. Vždy se ale nejprve musíme snažit zažívat ticho. To je první předpoklad k meditativním cvičením. Meditace je totiž cesta, která vede k poznání, že jsme. Chce vést do středu našeho bytí, do vlastní hloubky k pramenům života, skrytým hluboko v nás, ke kreativním silám, k novému tvůrčímu vzniku.⁷⁰

6 Praktická část

Ve státní mateřské škole Bratrská v Dačicích, kde pracuji jako učitelka 2. třídy, jsem měla možnost zrealizovat výchovný integrovaný blok se zaměřením na duchovní rozvoj dětí. I když jsem do přílohy téma: „Spadl lístek z javora“ vypracovala podrobněji a to i s prvky náboženského katechismu, v praxi jsem uskutečnila pouze část jeho obsahu. A to proto, že škola ani třída nejsou s křesťanským zaměřením. Více jsem se tedy zaměřila na rozvoj osobních hodnot, meditaci, vnímání přesažnosti sebe sama se světem – na rozvoj vnímání imanentní transcendence.

Charakteristika třídy

Třídu navštěvuje 23 dětí, z toho 7 dětí předškolních, 4 s odkladem školní docházky, 6 děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jedno dítě cizí národnosti a jedno dítě ze slabého sociokulturního prostředí.

⁷⁰ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogik*. Olomouc . Matice cyrilometodějská, 1994, s. 181-185.

Věkové složení dětí je od 4-7 let, heterogenní složení třídy: 7 dívek a 16 chlapců.

K dispozici mají děti s opožděným vývojem asistenta pedagoga, který je přítomen během dopoledních činností.

Popis činnosti a hodnocení

Třída je velmi neklidná a rušná. Do frontální činnosti se sice zapojují všechny děti bez problémů a s nadšením, problémem je však krátká doba soustředění některých dětí a posléze jejich rušení. Činnosti musíme často střídat, vkládat pohybové chvíle, neustále motivovat a co nejvíce děti zaměstnávat.

Integrovaný blok měl časový rozsah tři týdny, proto popíšu a zhodnotím pouze některé činnosti, které mě zaujaly a jejich výsledek překvapil.

Menší město Dačice s velkým zámeckým parkem a lesíkem poblíž školky nám poskytlo hodně krásných chvil přímo v náručí přírody. *Rituální objetí stromů* a *hledání kořenů* děti velmi zaujalo. Místa, kterými jindy bez povšimnutí procházíme, se nyní stalo místem pozorování. Děti byli neuvěřitelně otevřené a vnímavé. Přeměrování obvodů stromů (tentokrát pomocí provázku) jsem pro úspěšnost zrealizovala i při celoškolkové hře s rodiči a zaměstnanci školky. Maminky a tatínkové pomáhali svým dětem při plnění různých úkolů a právě najít krále mezi stromy byl jeden z nich.

Hledání vlastních kořenů – vytvoření vlastního rodokmene, se však zdařilo méně. V komunitním kruhu jsme pouze s dětmi hovořili o členech jejich rodiny. Porovnávali jsme, kdo má více sourozenců, kdo méně, ale žádný z rodičů si neudělal čas, aby s dětmi zakreslil širší okruh příbuzných. Dialog nás ale zavedl na otázku bezdětného manželství a řešení takové situace. Rozvinuli jsme rozhovor na téma adopce, sociální cítění s dětmi z kojeneckých ústavů a dětských domovů.

Meditace (viz. příloha, obr.6, 7) – velmi pěkné chvíle jsme zažili jak v přírodě (poslouchání zvuků přírody, pokládání se do hromady listů – pocíťování měkkosti listové postýlky), tak i ve třídě. Děti se za doprovodu esoterické hudby a za doprovodu mluveného slova učitelky opravdu staly semínky v zemi, ze kterých se stal zdravý, vysoký strom a zrovna tak se vzpomínkami přenesly do

lůna své matky a pokojně odpočívaly v bříšku. Zážitek z meditace nás velmi obohatil. U dětí měla vždy úspěch a já jsem mohla pozorovat velké změny - naprosté zklidnění jinak tak velmi živých a hlučných dětí.

Strom z dětí – u předškolních dětí je velmi obtížné řešit společně problém. Děti jsou egocentrické a tak dochází k mnoha sporům při zadání řešení nějakého problému. Některé děti mají problém prezentovat své postoje, prosadit je a jiné se neumí podřídit, ustoupit ze svých požadavků. Jinak tomu nebylo ani při nastolení sociálního konfliktu vytvořit strom z dětí. Vybrat druh stromu jsem musela dětem pomoci, neboť zprvu vůbec nepochopily, že všichni dohromady mají představovat jen jeden strom a každý pracoval sám za sebe. Dalším problémem bylo nechat děti rozdělit se, kdo z nich bude kořen a kdo kmen s korunou. Nikdo se nechtěl stát kořenem, který není vidět a roste v chladu a tmě země. Konflikt se stal ale dobrým zdrojem podrobněji si o kořenech popovídat. Zjistili jsme, že kořeny jsou pro strom velmi důležité, bez nich by strom nemohl stát, pozorovali jsme délku kořenů, kreslili si jejich hloubku, povídali si o funkci kořenů. Po vytvoření stromu dětmi jsme si na podávání živin od kořenů ke koruně zahráli.

Velmi mě potěšilo, když při dalších vycházkách v parku děti s údivem nacházeli na cestičkách vyčnívající spleti kořenů, kterých si doposud nikdo nevšímal.

Sebehodnocení – v komunitním kruhu jsme se s dětmi pokusili každý zhodnotit svůj výtvarný projev – barevné tónování listů otiskováním korkovými zátkami (viz. příloha obr. 3). Vzhledem k tomu, že děti byly ke svým pracím nekritické a že s hodnocením svých výkonů se ještě dosud nesetkaly, nepovažují ho za příliš povedené. Pochvalu a hlavně kritiku prováděla učitelka (děti se pouze chválily), ale cílem mělo být jednak vyslovit jiný názor a vést dialog o jiném barevném cítění (...já si myslím, že ...), přijmout kritiku a hledat možnosti lepšího vyjádření.

Mezi rostlinami je strom jediný král- děti měli za úkol vysvětlit podobenství stromu a krále, což jim nečinilo vůbec žádné potíže. Překvapilo mě, jak citlivě s tímto tématem pracovaly. Nejenom že vysvětlily, že strom má také korunu, že je největší mezi rostlinami a že je nejsilnější, ale uvažovali i o stáří, jeho

dlouholetosti oproti jiným rostlinám a o tom že je velmi mocný (...ani vítr ho neporazí...).

ZÁVĚR

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je flexibilní dokument, ve kterém se mohou najít mnohé zaměření výchovné a vzdělávací činnosti. Dává pedagogům svobodu a možnost vytváření svých vzdělávacích programů, nacházet v něm uplatnění v široké nabídce vzdělávacích obsahů. Navíc si školy do svého školního vzdělávacího programu mohou vypracovat projekty s nejrůznějším zaměřením.

Jak jsem se mohla přesvědčit, i když v dokumentu nenajdeme slovo o náboženské výchově, o duchovním rozvoji dětí zmínka v RVP PV je. Sociálně-kulturní oblast s názvem Dítě a společnost definuje záměr vzdělávacího úsilí pedagoga takto: uvést dítě do společenství ostatních lidí, do pravidel soužití s ostatními, uvést ho do světa materiálních i **duchovních hodnot**, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí. Tím pedagogovi vzniká možnost v souladu s RVP aktivně rozvíjet duchovní hodnoty dětí a vytvářet povědomí o existenci křesťanské kultury. Taktéž i v ostatních vzdělávacích oblastech můžeme nalézt jisté prvky duchovních cvičení.

I když tedy škola není církevní, dává RVP PV dobrou možnost pro vypracování ŠVP s křesťansky zaměřenou školou, popř. TVP pro křesťanskou třídu. Stejně tak i když státní škola či třída křesťansky zaměřená není, **lze rozvíjet základní duchovní potřeby dítěte** (imanentní transcendenci), avšak bez náboženské výchovy v užším smyslu slova (katecheze). Základní duchovní potřeby ale zato můžeme rozvíjet do velké šíře i hloubky.

Přesto si myslím, že v praxi je tento obsah vzdělávací činnosti opomíjen. Stále se více zaměřujeme na vzdělání dětí – aby děti uměly barvy, aby uměly počítat, aby se nazpaměť naučily krátký text apod.

Učit děti nalézat a ctít hodnoty tohoto světa, učit je vytvářet si své vlastní postoje ke světu jsou přitom základem toho, aby se naše děti jednou cítily šťastné. A o to nám vlastně při výchově dětí jde.

Při své praxi v MŠ Dačice jsem se přesvědčila o tom, jak dětem potřebné a zároveň u dětí žádoucí je zaměření výchovy na rozvoj jejich duchovního rozměru. Především učení k tichu a zastavení se je v dnešní uspěchané době velmi potřebné.

Závěrem vyslovím neskromné přání: doufám, že mnozí pedagogové při plánování ŠVP a TVP najdou v RVP neomezené možnosti jeho využití. Kéž i oblast rozvoje duchovního rozměru dětí se stane běžným vzdělávacím cílem a ne pouze zapomenutou poznámkou v dokumentu.

POUŽITÉ ZDROJE:

- 1) BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178 – 862 – 7.
- 2) BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- 3) BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5
- 4) ČÁP, J. et al. *Psychologie pro učitele : Průběh vývoje osobnosti*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- 5) *Dokumenty II. Vatikánského koncilu*. . Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2002. ISBN 80-7192-467-9.
- 6) DOLISTA, J. *Misijní úsilí církve*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 8-7192-558-6.
- 7) EDEROVÁ, M., MUROŇOVÁ E., HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. Brno : Kartuziánské nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86953-23-6.
- 8) FERRERO, B. *Šťastní rodiče*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-937-2.
- 9) GRUBER, E. *Děti se ptají na Boha*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-19-4.
- 11) HENLEYOVÁ, K. *Citlivé vyučování*. Praha : Samuel, 2000. ISBN neuvedeno.
- 12) HŘÍCHOVÁ, M. , NOVOTNÁ, L. , MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň : ZČU, 2000, ISBN 80-7082-626-6.
- 13) LEISTOVÁ, M. *První zkušenost s Bohem*. Praha : Vyšehrad, 1992. ISBN 80-7021-177-6.
- 14) *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-01-3.
- 15) MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- 16) MOHR, G. H. *Lexikon symbolů. Obrazy a znaky křesťanského umění*. Praha : Volvox Globator, 1999. ISBN 80-7207-300-1.

- 17) MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogik*, Olomouc . Matice cyrilometodějská, 1994. ISBN neuvedeno.
- 18) MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*. Brno : CDK, 2005. ISBN 80-7325-075-6.
- 19) OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- 20) *O výchově dětí*, Praha : Pastorační středisko, 1993. ISBN neuvedeno.
- 21) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-01-3.
- 22) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5
- 23) SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1993. ISBN neuvedeno.
- 24) ŠULOVÁ, L. et al. *Problémové dítě a hra: Problémové chování při hře*. Praha : Raabe, 2004. ISBN 80-86307-15-8.
- 25) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

INTERNETOVÉ ODKAZY

- 1) SMOLÍKOVÁ, K. Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol. [online]. © 2005 - 2009, poslední aktualizace 1. 8. 2006 [cit. 2009-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/7/704>> ISSN: 1802-4785
- 2) SMOLÍKOVÁ, K. *Základní poznatkové okruhy předškolního vzdělávání*. [online]. © 2005 – 2009, poslední aktualizace 21. 1. 2005 [cit. 2009-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/156>> ISSN: 1802-4785.
- 3) SMAHEL, R. et al. *Předškolní věk dítěte: Přírozená iniciativa*. [online]. [cit. 2009-02-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.katolik.cz/texty/view.asp?cis=307>>
- 4) MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti: Mateřská a základní škola*. [online]. České Budějovice : Jihočeská Univerzita, Teologická fakulta, [cit. 2009-03-24]. Dostupné z WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/nabozenska_pedagogika/muchova/spec_temata>

PŘÍLOHA

Ukázka záměrně řízené činnosti integrovaného bloku TVP

Název bloků ŠVP : Jen si děti všimněte, co je krásy na světě

Tématický celek: Co přinášíš podzime, to se brzy dozvíme

Integrovaný blok: Spadl lístek z javora, zima už jde do dvora

Charakteristika integrovaného bloku : Na podzim jsou vycházky po lese nebo po parku jiné. Děti mívají radost, když mohou děti běhat ve spadaném barevném listí a slyší, jak šustí, když mohou sbírat kaštany, žaludy nebo bukvice, pozorovat broučky nebo ohmatávat a objímat kmeny a zkoušet, jak je jejich kůra hladká nebo hrubá. Mezi stromy se také dobře schovává a hraje na honěnou. Klid a ticho lesa se většinou přenáší i na děti.

Integrovaný blok je zaměřený na seznamování dětí s proměnou podzimního lesa. Děti poznávají jeho vlastnosti, ale i netradiční způsoby jeho pozorování. Podobně, jako spolu žijí stromy v lese, mohou spolu žít i lidé – ne jako osamocené bytosti, ale jako bytosti, které žijí ve vztazích.. Snažíme se proto s dětmi nacházet společné vlastnosti stromů a lidí. Své pocity využijí při výtvarných, hudebních a pohybových činnostech. Seznamují se s literárními texty. Své zkušenosti využívají k vytvoření a dodržování pravidel chování ve třídě. Blok podporuje adaptaci dětí na mateřskou školu, spolupráci dětí nejen ve skupinách, v kolektivu, ale i spolupráci rodičů se školou.

5) Hlavní cíle :

- kultivovat estetické vnímání, cítění a prožívání motivované podzimní přírodou
- osvojovat si jednoduché poznatky o přírodě a jejich proměnách
- získat povědomí o stvořenosti světa Bohem

- vytvářet u dětí potřebu pečovat o přírodu, chránit ji, jako nepostradatelnou součást životního prostředí člověka
- propojovat společné vlastnosti života stromu a života člověka

6) Očekávané výstupy:

- dítě bude vnímavé s kladným vztahem k přírodnímu prostředí
- zachytí a vyjádří své prožitky výtvarně, hudebně pohybovou improvizací
- osvojí si elementární poznatky o listnatých stromech
- skupinky dětí se sami dohodnou na řešení zadaného úkolu
- dítě vědomě napodobí jednoduchý pohyb podle vzoru, zkoordinuje lokomoci
- dítě bude vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů
- vlastními slovy přednese volně formulovanou modlitbu
- v komunitním kruhu budeme hovořit o svých výtvorech, o tom, co se nám líbilo, povedlo

7) Časový rozsah 3 týdny

8) Věková skupina 4 -7 roků

9) Cíle pro dané období:

- pozorujeme rozdíly mezi stromy listnatými a jehličnatými

- poznáváme nejznámější plody podzimního lesa
 - pojmenováváme některé druhy stromů a jejich části
 - třídíme listy podle tvaru a druhu stromu
 - poznáváme les jako zdroj přírodního bohatství, které je třeba nejen využívat, ale i chránit
 - rozvíjíme svou fantazii při práci s přírodním materiálem
 - seznamujeme se s výtvarnou technikou zapouštění barev, motivované pozorováním barev v podzimní přírodě
 - posilujeme své prosociální chování ve vztahu k druhým
 - objevujeme svůj vnitřní svět (prvky meditace)
 - odhadujeme vzdálenost (daleko, blízko), výšku (vysoký, nízký) a obvod (úzký, široký) stromu
 - vytváříme užší spolupráci s rodiči
 - hledáme společné vlastnosti stromu a krále (symbolika)
 - poznáváme homonyma slova koruna
 - děti s rodiči vytvoří své kořeny
 - pozorně nasloucháme čtenému textu z Písma svatého – stvoření světa
- Organizace řízení učební činnosti : činnosti frontální, skupinové i individuální
 - Organizace prostorová : školní třída, vycházky do přírodního prostředí- park, lesík, školní zahrada

10) Předpokládané znalosti, dovednosti dětí:

- děti umí rozlišit jednotlivá roční období
- umí popsat některé charakteristické znaky podzimu
- mají povědomí o koloběhu přírody: zrození – smrt
- mají zkušenosti ze sběru podzimních plodů z předešlých let

- mají zkušenosti s manipulací s přírodním materiálem

11) Evaluační činnost

Průběžně sledovat:

- přiměřenost a přijímání podnětů
- zvědavost, zájem i radost z poznání
- míru zapojení dětí do řízených činností
- schopnost dětí rozvíjet námětovou hru
- schopnost dětí navzájem si pomáhat, respektovat jeden druhého

Na závěr zhodnotíme:

- přístup dětí k plnění zadaných činností
- vyváženost spontánních a řízených činností
- účinnost motivace
- co bylo pro děti zajímavé
- úroveň spolupráce při skupinových činnostech
- zda byly stanovené cíle přiměřené
- zda měly děti dostatečný prostor k vlastní seberealizaci

TÉMA

Spadl lístek z javora



činnosti a realizace

➤ **Tajemný kufřík**

- ráno ležel na stole kufřík s piktogramem (přeškrtnutý otevřený kufřík)
- po příchodu všech dětí jsme si sesedli do kruhu a kufřík si posílali. „*Co v něm může být?*“ (sluchem nasloucháme zvukům uvnitř kufříku, hmatem zjišťujeme obsah)
- po otevření je uvnitř dopis od pana Podzima a listy s kaštany. Mohou ho číst i děti, protože je zčásti malovaný. (Podzim je zkušený malíř). Podzim zve děti do přírody, že tam naleznou mnohem více krásných věcí, než jsou v kufříku (při vycházkách tyto věci nalézáme a děkujeme za ně Pánu).
- Do kufříku během tématického bloku vkládáme úkoly, které nám tam zanechal pan Podzim. V jednom z posledních úkolů bude výzva k hledání pokladu v lesíku, za kterým nás dovedou značky z listů a kaštanů.

- **Procházka** do zámeckého parku, sběr podzimních listů a plodů, pozorování padajícího listí, pozorování tloušťky kmenů rituálním objetím, pozorování struktury kořenů prodírajících se na povrch – kam až dosahují, frotáž kmene stromu, zkoumání pevnosti stromů a keřů (do stromů se můžeme opírat silou a ani se nehnou), rozeznáváme vzdálenost stromů a určujeme jejich výšku, poznáváme strom jako úkryt pro zvířata, listy jako potravu pro zvířata, strom jako továrnu na výrobu kyslíku, kořeny jako zadržovače vláhy, kmen jako výrobní materiál, silné větve jako topivo.

Hry v parku : „Na schovávanou“ (stromy jsou úkrytem i pro zvěř),

„Škatulata“ (děti stojí každý u svého stromu, na povel se vyměňují)
„Dej babu...“ (učitelka řekne název stromu, ke kterému se děti seběhnou)
„Změř obvod stromu“ (pomocí provázku děti přeměřují, který strom má silnější a slabší kmen – mohou vybrat krále parku)
„Postav domeček“ (z přírodnin stavíme v parku v kořenech u kmenu stromů „domečky“ - při stavbě se učíme dívat : vlhká půda u kořenů, živočichové v půdě, mechu, na kmenech, ulámané větvičky ze stromů, rozklad starších padaných listů...)

- **Probouzíme fantazii dětí:** „*Jak asi vypadá pan Podzim?*“ „*Kde asi Podzim bydlí?*“ „*Jakou barvu má jeho dům?*“ „*Co asi jí a pije?*“ „*S kým se kamarádí?*“

(Pana Podzima si můžeme z přírodnin vyrobit)

Nalepování listů a dokreslování tvarů.

- **Ekologie:** „*Co nepatří do přírody?*“ - děti tahají z pytlíku předměty a určují, co nepatří do království pana Podzima. (kůru stromu, větvičku, list, plody, šišku X šroubeček, zátku, igelitový sáček...)- třídění

- **Hledání stejných tvarů listů** – navlékání listů stejného druhu na drátky → dubová, lipová, javorová a buková housenka (Obr.1.)

- **Výtvarné a pracovní činnosti**

Malíř podzim

Nejlepší malíř je podzim.

Štětec nemá, maluje.

To ti, mámo, to ti povím,

s barvičkami čaruje.

*Já chci také čarovat,
lístek budu malovat.*

- **frotáž listů, kůry**

- nejprve se zavřenými očmi hladíme různé povrchy kůry stromů, uvědomujeme si jejich hrubost, členitost, vrásčitost
- stejně tak hladíme tvář kamaráda, uvědomujeme si její jemnost, teplotu
- listy mají žilky, uvědomujeme si „cestičky“, kudy je až ke konečkům stromů předávána výživa.
- snažíme se najít žilky na rukou člověka
- voskovými pastely vytváříme frotáž různých tvarů a povrchů (Obr. 2.).

- **otiskování listů** (můžeme vyrobit podzimní ubrus na stoleček, u kterého se sejdeme k modlitbě a ke společnému slavnostnímu stolování) (Obr. 11.)

- **potiskování listů z papírů korkovými špunty** (necháme uplatnit fantazii dětí při výběru podzimních barev a barevného cítění, v komunitním kruhu dítě svůj list zhodnotí, budete se snažit popsat důvod použitých barev) (Obr. 3.)

➤ **Symbolika:** „Vysvětlete, co znamená : *Mezi rostlinami je strom jediný král.*“

- je největší mezi rostlinami
- je silný
- má korunu

➤ **Hononyma - koruna**

Královská koruna – PH : „Na krále“ (*Král sedí na trůně v papírové koruně. Kdo korunu z hlavy sejme, na královský trůn si sedne.*) „Slepý“ král sedí uprostřed kruhu s korunou na hlavě. Děti chodí okolo a zpívají. Po té učitelka na někoho mrkne a ten potichu vyrazí královi korunu ukrást. Král vyběhne a honí zloděje po obvodu kruhu.

Koruna – mince – rytmická hra (zpěv doprovázený pohybem – zrychlování taktu)

Máma mi dala korunu abych koupil rybu. A já místo ryby, ryby koupil velrybu. Co dělá ryba? Ocasem hýbá. Proč, proč, protože je to jen ryba.

Koruna stromu – pozorně si prohlédneme strom na obrázku (v parku), pojmenujeme části: kořeny, kmen, koruna.

Hra se symboly:

kořeny – děti se postaví do mírného stoje rozkročného a nohama pevně zasazenými do země

kmen – rychle si najdeme kamaráda a pevně se obejmeme

koruna – co nejrychleji vytvoříme společný kruh

Nejprve s dětmi nacvičíme volný pohyb po třídě v daném rytmu a silným úderem do tamburíny zastavíme pohyb do štronza. Následovat pak může některý z pokynů: kořen - kmen – koruna. Děti pohotově reagují na daný pokyn (orientace v prostoru, reakce na signál, spolupráce s kamarádem a celou skupinou)

➤ **Strom**

Strom z dětí (záměrem je naučit děti řešit problém s více účastníky, umět domluvit se, řešit své postavení v kolektivu, umět ustoupit, prosadit se) : 5 – 7 dětí se domluví, jaký strom budou představovat, vyberou si list a plod daného stromu, jedno dítě si stoupne na židličku, tělo představuje kmen, vzpažené ruce korunu (v rukou drží list a plod), ostatní děti si sednou zády k židličce a vzpaží – vytváří kořeny.

Hře může předcházet domluva, aby děti přišly do školky oblečené v podzimních barvách.

Praktické znázornění výživy stromu – děti si mohou od kořenů ke koruně podávat kelímek s vodou, nebo kostku cukru.

(Lépe je napřed dětem role vybrat a strom určit, pak děti mohou zkusit pracovat samostatně.)

Útvary dětí (stromů) si učitelka vyfotografuje, dopíše názvy stromů, udělá fotky na formát A4, nalepí je na papír A3 a v místě koruny stromu mohou ještě děti dolepovat patřičné druhy listů. (Obr. 4., 5.)

Stromy z přírodnin : na velký šátek, nebo kus látky pokládáme přírodniny, které jsme s dětmi přinesli z vycházky (kůry stromů, větvičky, plody, listy). Vytvoříme tak obraz stromu. (Obr. 12., 13.)

Obměna: každé dítě si zhotoví svůj strom a všechny pak spojíme v les.

(Je dobré si uvědomit, že tak, jako se jednotlivé stromy spojují v les, stejně tak lidé vytváří rodinu, společenství. Můžeme děkovat Bohu, že máme jeden druhého.)

➤ **Od kořenů ke koruně:**

Než strom vyrostе, potřebuje hodně času. „*Jak dlouho roste strom?*“ (srovnání s květinami a bylinami, které stačí za jaro a léta vyrůst X strom roste stejně dlouho jako člověk, některé ještě déle)

Pozorování semínek, ze kterých může vyrůst nový strom (šišky, bukvice, žalud, kaštan, dvojnažka...) Děti můžeme nechat zkusit si některý z plodů zasadit a starat se o něj. Na jaře zkusíme stromek vysadit do přírody, o který se budeme i nadále starat.

Meditace s hudbou – děti se stulí do klubička, představují semínko :

Semínko leží v zemi bez hnutí, sluníčko mu hřeje na záda, kapky deště mu dodávají vláhu. Semínko se v zemi začíná maličko vrtět a bobtnat a pak se to stane....Semínko pukne a vystrčí maličký slaboučký klíček. Ten se těžce prodírá zemí, až jí prorazí. Z maličkého semínka postupně roste strom s krásnou korunou, která se otáčí za sluncem.(Obr. 6., 7.)

I lidé mají své kořeny: (podobnost živého stvoření)

I my jsme byli kdysi dávno docela mrňaví, jako semínko v zemi.

Meditace : děti necháme chvíli (1-3 min.) v tichu se zavřenými očmi schoulenými do klubíčka prožívat pocity lidského plodu v matčině lůně – prosté bytí, pozorování svého dechu, tlukotu srdce.

Pohybový doprovod: (ze dřepu) „*Ajtata, ajtata, to jsme byli mrňata. Jako z vody rosteme* (vyrosteme z dřepu do výponu), *hezký den si přejeme.*“ (podání rukou, úsměv)

Kolik je komu roků? Kdo jak vyrostl? Řadíme se podle velikosti.

Pohybově zobrazujeme básničku :“*Až povyrostu* (z dřepu do stoje) *a budu dospělý* (ruce v bok), *povím to lidem, aby věděli* (rozpočítávání v kruhu), *že už jsem velký* (výpon na špičkách), *silný* (stoj rozkročný s upažením a vztyčením předloktí se zařatou pěstí), *troufalý* (dlaně v pěst bušící do hrudníku), *aby mi hračky nebrali.*

(Můžeme připomenou, k čemu využíváme sílu : ne k bití kamarádů, ale k těžké práci)

Pantomimická hra: „*Až vyrostu jako strom a budu dospělý, budu dělat tohle...*“ (jeden předvádí určitou profesi, ostatní hádají.)

➤ **Spolupráce s rodiči**

Kořeny : každý strom má jiné kořeny, některý malé, některý velké. Stejně je to i s lidmi, podle toho, jak kdo má velkou rodinu. *Poprosíme rodiče, aby dětem pomohli vytvořit jejich kořeny – rodokmen, se jmény, sourozenců, rodičů a prarodičů.*

Můžeme požádat rodiče, zda by nám zapůjčili rodokmen.

Pohádka na dobrou noc: děti si na víkend odnesou domů pohádku „O moudrých dubech“, kterou jim maminka nebo tatínek přečtou nejlépe místo televize před spaním. O obsahu pohádky si pak ve školce budeme povídat. (Dubu neopadávají na podzim listy i když se vítr Škudivítr o to moc snažil. Listy se ale zkroutí na větvi. Chtějí chránit ptáky.)

Dechové cvičení – napodobování foukání větru.

- **Poslech čtení z knihy Genesis-** Gn 9- 12 (stvoření souše, bylin a stromů), Gn 29-31 (Darování bylin a stromů lidem k užívání, darování bylin zvířím za pokrm.)

- **Hry s přírodninami**

- sestavování obrázků z přírodnin na koberci
- vození a překládání přírodnin s nákladními auty
- třídění plodů pro zvířátka (veverce šišky, divočákovi kaštiny, srnce žaludy, ježečkoví listy na pelíšek apod.)
- hledání listů stejného tvaru (barvy)

- **Zdravotní a přirozené cviky**

Zdravotní cviky s kaštany, listy

„Leze ježek, leze v lese“

„Vítr fučí“ – dítě představuje strom, pevně stojí s rozkročenými nohy a provádí pohyby prstů, pažemi celého trupu se vzpaženými rukami (síla větru)

„Na spadané listí“ – volný pohyb dětí po třídě, točení, představuje létání listu v poryvu větru. Na daný signál vítr přestane foukat a list padá k zemi. Lístek leží na zemi bez života a nehýbá se. (Tato zdánlivá maličkost je nejen cvičení ke zklidnění, ale především k upevnění zkušenosti, že zánik, odumírání a smrt jsou přirozenou součástí života.)

- **Matematické představy**

Pracovní listy – zakresli, kolik listů zůstalo na stromě (Obr. 8.)

- **Grafomotorické cviky** – dokreslování žilek listů, kreslení směru padajícího listu

(Obr. 9, 10.)

- **Modlitba** – seznámení dětí s děkovnou a prosebnou modlitbou

Volně formulované modlitby díky během dne za Bohem stvořené stromy jako úkryt pro zvěř a za krásu barevných stromů na podzim. Prosby za ochranu stromů před škůdci a lidmi.

- **Básně:**

Padá lupen

*Padá lupen po lupenu,
Pepa stojí pod lípou.
Pojďte děti, pojd'te chytat,
Penízky se posypou.*

*Pod lípou je kupa dětí,
pomáhají Pepovi.
Pak u něho nakupují,
Za penízek lipový.*

Podzimní malování

*Vítr z lesa chladně dýchá,
myškám stydnou ocásky.
Říjen už si barvy míchá
na podzimní obrázky.*

Listopad

*Padá listí, padá z výšky,
jsou to listy z lesní knížky.
Podzim na ně píše vzkaz:
Už se blíží zimní čas.*

Báseň s pohybem:

Klek vysoký

Vítr fučí do podzimu, foukáme

*sluníčko se za mrak skrývá, z upažení dáme ruce před obličej dlaněmi
k sobě*

listí vzduchem poletuje, pohyby rukou a prsty

sem tam jablůňka se skrývá, vzpažit a kýváme se

Leze ježek, leze v lese, (lezení po čtyřech)

jablíčka si domů nese.

Děti v lese běhají, (běh)

ježka všude hledají.

Leze ježek, leze v lese, (lezení)

jablíčka si domů nese.

Ježek píchá do všech stran,

já se chytit nenechám. (klek vysoký, prsty pícháme kolem sebe)

Leze ježek, leze v lese, (lezení)

jablíčka si domů nese.

Do listí se zahrabal, (představovat hrabání rukou)

Stočil se a potom spal. (stočit se do klubička, představovat spánek)

➤ **Písně:**

Vlaštovičko leť,

už je na tě čas.

Listí žlutne, poletuje,

na strništi vítr duje,

bude brzy mráz.

Kdo stvořil /:mrkající hvězdy:/ 3x,

kdo stvořil mrkající hvězdy?

Náš Otec Bůh.

(jednotlivé sloky doprovázíme připodobňujícím pohybem).

Kdo stvořil vlnící se moře, létající ptáky,

šumějící stromy, tebe, jeho i mne...

OBRAZOVÁ PŘÍLOHA



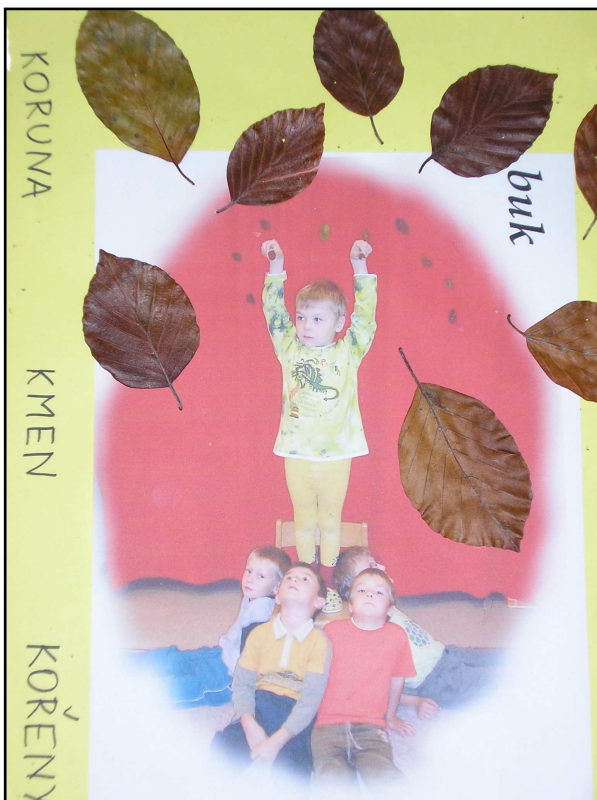
Obr.1. „Housenka“ - třídění tvarů listů, navlékání na drátek



Obr.2. „Frotáž listů a kmene stromů“ barevnými voskovými pastely



Obr. 3. „Listy“ – otiskování korkových záte



Obr. 4. „Strom“



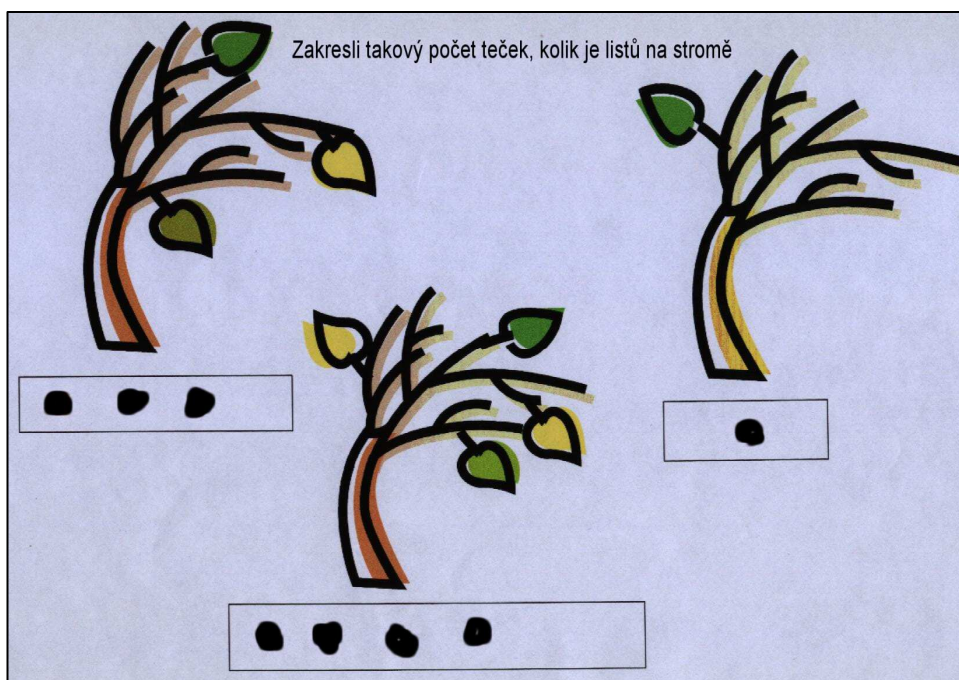
Obr. 5. „Strom“



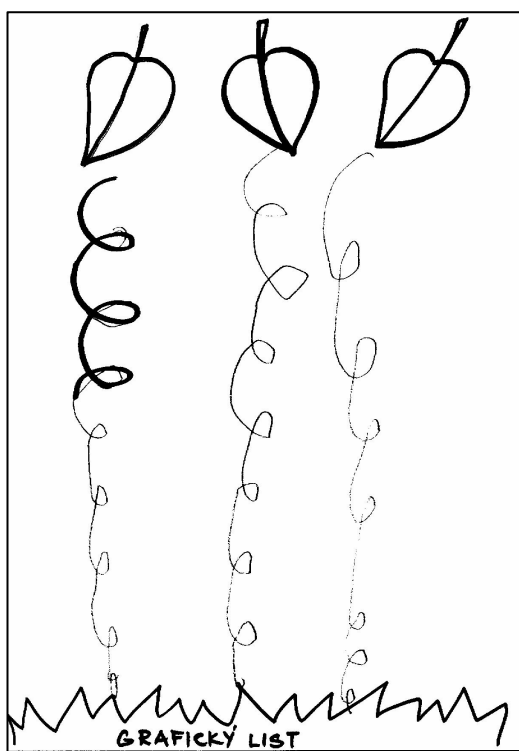
Obr. 6. „Semínko v zemi...“



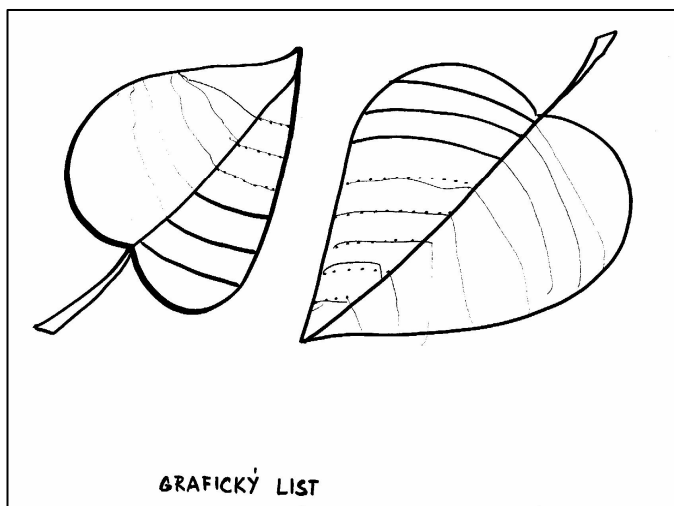
Obr. 7. „...vystrčí malinký klíček.“



Obr. 8. Matematické představy



Obr. 9. „Tanec padajícího listu“



Obr. 10. Dokreslování žilek na listu.



Obr. 11. Otiskování listů temperovými barvami



Obr. 12. Vytváření stromů z přírodnin



Obr. 13. Strom z přírodnin

ABSTRAKT

NOVÁKOVÁ, H. *RVP a rozvoj duchovního rozměru dítěte v MŠ*. České Budějovice 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: kurikulum, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, multikulturní výchova v MŠ, křesťanská kultura, imanentní transcedence

Práce se zabývá otázkou zařazení prvků duchovního rozvoje dětí předškolního věku do RVP. V dokumentu hledá oblasti vzdělávacích obsahů, které se stránkou duchovního rozvoje nepřímo souvisí. Dále popisuje psychologii dítěte předškolního věku s jeho morálním vývojem a cíle náboženské výchovy v předškolním vzdělávání.

Praktická část obsahuje stručnou charakteristiku dětí z II. třídy MŠ Bratrská, Dačice a popis prováděné edukační činnosti zaměřené především na rozvoj imanentní transcedence dětí a její hodnocení.

ABSTRACT

General education programme and development of a spiritual dimension of a child in a Kindergarten.

Key words: curriculum, curriculum framework for pre-school education, multicultural education in Kindertens, Christian culture, immanent transcendence

The work deals with the inclusion of the spiritual development of children preschool age to RVP. In the area looking for educational content to the page indirectly to spiritual development. It also describes the psychology of preschool age child with his moral development and the objectives of religious education in pre-school education.

The practical part contains brief characteristics of children II. Class MŠ Bratrská, Dačice and description of educational activities carried out primarily on development of immanent transcendence children and its evaluation.