

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Zdravotně sociální fakulta

## **Význam spirituality v procesu edukace**

bakalářská práce

Autor práce: Vladimír Komenda  
Studijní program: Rehabilitace  
Studijní obor: Rehabilitační - psychosociální péče o postižené děti,  
dospělé a seniory  
Vedoucí práce: Mgr. Václav Šnorek

Datum odevzdání práce: 4.5.2012

## **Abstrakt**

Na základě bakalářské práce jsem chtěl zmapovat klíčové momenty ve spirituálním vývoji dítěte mladšího školního věku, dále identifikovat a analyzovat spirituální aspekty ve výchově s ohledem na latentní povahu spirituality v současné době. Cílem práce bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, zda si věřící rodiče uvědomují si důležitost spirituálních aspektů ve výchově a duchovního prožívání svých dětí.

Pomocí výpovědí respondentů byl analyzován způsob výchovy dětí ve dvou křesťanských rodinách. Z poznatků bylo zjištěno, v jakých situacích si věřící rodiče uvědomují důležitost spirituality ve výchově a duchovního prožívání svých dětí.

Informace potřebné pro zpracování bakalářské práce byly získány metodou kvalitativního – polostrukturovaného rozhovoru s pěti otevřenými otázkami zaměřený na jednotlivé aspekty křesťanské výchovy.

Z uvedených rozhovorů jednoznačně vyplývá důležitost, kterou dotazovaní respondenti přikládají spirituálním aspektům výchovy a duchovnímu prožívání svých dětí. Pokud je dítě vybaveno schopností reflexe spirituální povahy života, lze předpokládat, že tato schopnost se mu stane záštitou řešení důležitých životních situací.

Výsledky práce mohou být použity jako další materiál pro sociologické studie podobného zaměření nebo jako studijní materiál pro pracovníky v sociálních oblastech či studenty sociálních oborů.

## **Abstract**

Based on this bachelor thesis I wanted to map the key moments in spiritual development of a school-aged child (6-13 years), then to identify and analyse spiritual aspects in education with respect to latent nature of spirituality today. The objective of the work was to answer the major research question, whether religious parents realize the significance of spiritual aspects in education and in spiritual perception of their children.

The way of bringing up children in two Christian families was analysed using the respondents' answers. The analysis revealed in which situations religious parents realize the significance of spirituality in education and spiritual perception of their children.

Information needed for this thesis was obtained by the method of a qualitative – semi-structured interview with five open questions focused on individual aspects of Christian education.

The interviews clearly show the significance attached to spiritual aspects of education and to spiritual perception of their children by respondents. If a child is able to reflect the spiritual nature of life, it can be assumed that this ability becomes his auspices when dealing with significant life situations.

The results of the thesis could be used as further material for sociological studies of a similar theme or as study material for social workers or students of social sciences.

## **Prohlášení**

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 9.4.2012

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucímu práce Mgr. Václavu Šnorkovi za cenné rady a připomínky v průběhu psaní bakalářské práce.

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Současný stav</b> .....	<b>10</b>
1.1 Spiritualita.....	10
1.1.1 Původ pojmu.....	10
1.1.2 Současné definice .....	11
1.1.3 Abraham Maslow.....	12
1.1.4 Složky spirituality.....	14
1.1.5 Duchovní vývoj člověka.....	15
1.1.6 Fowlerova teorie pro křesťanskou výchovu .....	15
1.2 Víra, religiozita a náboženství.....	16
1.2.1 Víra .....	16
1.2.2 Religiozita.....	17
1.2.2.1 Vztah religiozity a zvládání náročných situací.....	17
1.2.2.2 Význam religiozity pro rodinu.....	19
1.2.2.3 Význam religiozity jako sociální podpory .....	19
1.2.2.4 Vývojová stádia lidské religiozity podle J.W. Fowlera .....	19
1.2.2.5 Morální vývoj dítěte podle J. Piageta.....	20
1.2.3 Náboženství .....	21
1.2.3.1 Člověk a náboženství.....	21
1.2.3.2 Děti se ptají na umírání.....	22
1.3 Výchova.....	22
1.3.1 Teorie výchovy .....	22
1.3.2 Fáze výchovy.....	22
1.3.2.1 Základní fáze výchovného procesu v komplexním pojetí .....	22
1.3.3.2 Výchovné principy, zásady, metody, styly a přístupy.....	23
1.3.3.3 Výchovné metody.....	24
1.3.3.4 Výchovné styly .....	26

1.3.2.5 Typy výchovného přístupu.....	26
1.3.2.6 Role prarodičů, tzv širší rodiny .....	27
1.3.2.7 Odlišnost křesťanské výchovy .....	27
1.3.2.8 Cíle křesťanské výchovy .....	27
1.4 Osobnost člověka.....	27
1.4.1 Složky osobnosti.....	27
1.4.2 Socializace .....	28
1.4.3 Předškolní věk .....	29
1.4.4 Mladší školní věk.....	30
1.4.5 Duchovní vývoj dítěte.....	31
1.4.6 Dítě a autorita vychovatele .....	33
1.5 Nástin bádání dětské spirituality .....	33
1.5.1 Historie - nástin bádání.....	33
1.5.2 Spiritualita dětí R. Colese.....	33
1.5.3 P. Sheldrake.....	34
1.5.4 M. Rupnik.....	34
1.5.5 J. W. Fowler: Stadia víry .....	35
<b>2. Kvalitativní výzkum .....</b>	<b>36</b>
2.1 Hlavní výzkumní otázka:.....	36
2.2 Stručný popis cíle.....	36
2.3 Stručný popis metody .....	36
2.4 Stručný popis výsledků.....	36
2.5 Otázky výzkumného rozhovoru.....	37
2.6 Zdůvodnění výzkumu .....	38
<b>3. Metody .....</b>	<b>39</b>
3.1 Sledování jedinci.....	39
3.2 Metody sběru dat .....	39
3.3 Prostředí.....	39

3.4	Techniky analýzy .....	40
3.5	Zajištění kvality .....	40
<b>4.</b>	<b>Výsledky .....</b>	<b>43</b>
4.1	Přehled výsledků.....	43
4.2	Dílčí zhodnocení rozhovorů .....	44
<b>5.</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>49</b>
5.1	Vybrané aspekty a příklady .....	49
5.2	Analýza výsledků.....	50
5.3	Předpoklad respondentů.....	51
5.4	Vlivy .....	51
5.5	Objektivita výzkumníka.....	51
5.6	Komparace.....	51
5.7	Návrhy .....	52
<b>6.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>53</b>
<b>7.</b>	<b>Klíčová slova .....</b>	<b>54</b>
<b>8.</b>	<b>Seznam informačních zdrojů.....</b>	<b>55</b>
<b>9.</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>58</b>



## Úvod

Za téma diplomové práce jsem si vybral problematiku týkající se spirituality ve výchově, název práce zní: “Význam spirituality v procesu edukace”. Toto téma jsem si vybral z důvodu blízkosti dané problematiky v mém osobním životě. Snažím se umožnit své šestileté dceři dostatečně hluboké duchovní prožívání života a jsem kmotrem dalších třech dětí, kterým bych byl rád oporou také ve spirituální oblasti.

Spiritualitu lze zjednodušeně charakterizovat jako subjektivní zážitek posvátna, jako hledání smyslu, jistoty, souvislosti, transcendentnosti, výšin lidských možností. Někteří autoři téma spirituality pokládají dokonce za klíčové při poznávání osobnosti a její motivace. V hierarchii potřeb A. H. Maslowa stojí spiritualita a potřeba transcendence na samém vrcholu.

Spirituální povaha života se jeví jako fundament lidské existence a jejího vývoje. Ve výchově má mnohdy latentní povahu, avšak v klíčových momentech může sehrát zásadní roli. Pokud je dítě, posléze mladý dospělý vybaven schopností anticipace a reflexe spirituální povahy života, lze předpokládat, že tento jeho hluboce zakotvený kořen lidskosti se mu stane záštitou řešení důležitých životních situací.

V teoretické části práce jsou za pomoci dostupné literatury popsány základní pojmy týkající se tématu: spiritualita, víra, religiozita, náboženství a výchova. Na závěr teoretické části je nastíněn stručný přehled bádání dětské spirituality.

Cílem práce bylo zmapovat klíčové momenty ve spirituálním vývoji dítěte mladšího školního věku, dále identifikovat a analyzovat spirituální aspekty ve výchově a duchovní prožívání dětí s ohledem na latentní povahu spirituality v současné době.

# 1. Současný stav

## 1.1 Spiritualita

V psychologii se v posledních desetiletích uplatnil pojem spiritualita. Je to typické téma současné humanistické psychologie. Někteří autoři toto téma pokládají dokonce za klíčové při poznávání osobnosti a její motivace. V hierarchii potřeb A. H. Maslowa stojí spiritualita a potřeba transcendence na samém vrcholu. Spiritualita je v současnosti velmi módní pojem. Nachází své uplatnění v psychoterapii i ve výchově. Hovoří se také o spiritualitě práce, spiritualitě sportu či spiritualitě volného času (9).

### 1.1.1 Původ pojmu

Slovník spirituality uvádí, že spiritualita se odvozuje z latinských slov spiritus resp. spirit(u)alis, která mají původ ve slově spirare, které znamená dýchat. Spiritus je vzduch, vánek, dech a také duch, spirit(u)alis můžeme přeložit jako vzduchový, dechový a duchovní. Zatímco pojmy duch a duchovní byly v teologii vždy velmi frekventované, podstatné jméno spiritualita se začalo používat až na začátku 20. století (32).

Poprvé se pojem spirituální objevil ve středověké literatuře, slovo spiritualita pak ve španělském prostředí v 16. století. Jeho význam se však od dnešního velmi lišil. V současném pojetí jej jako jeden z prvních použil A. Saudreau v učebnici Manuel de spiritualité z roku 1916 (9).

Spiritualita pochází z latinského slova „spiritus“ neboli duch. Spiritualitu lze tedy pojmut jako způsob, jímž se člověk vztahuje k duchovním skutečnostem (příčemž slovo duchovní přesahuje význam slova náboženský; duchovní oblast je oblastí lidských hodnot obecně). Spiritualita je tedy poněkud širším pojmem než religiozita v tom smyslu, že i u člověka, který sám sebe nevnímá jako nábožensky založeného, se můžeme zabývat jeho spiritualitou. U lidí hluboce nábožensky založených jejich religiozita prostupuje jejich spiritualitu; celý jejich život a hodnoty, kterým věří a které pokládají za správné a podle nichž orientují svůj život, jsou v posledku odvozeny od

transcendentních skutečností, jež vyznávají (v případě křesťanů Boha). Spiritualitu lze chápat jako obecné vnitřní směřování k duchovnímu přesahu, zatímco konfesně formovaná víra je spojena s přijetím celé řady předpisů a příslušností k nábožensky vymezené skupině (30).

Až donedávna se spiritualita nerozlišovala od religiozity. Pojem spiritualita se v psychologii prosadil z důvodu vývoje náboženského života a postojů k náboženství během druhé poloviny minulého století (32).

Spolu s postupující sekularizací začalo náboženství ve formě instituce získávat negativní konotativní význam. Pokud se mluvilo o odmítání náboženství, bylo v podstatě myšleno křesťanské náboženství. Pojem náboženství se na Západě stal natolik spojeným s křesťanstvím, že se vůči němu začala projevovat averze. Spiritualita je oproti náboženství chápána jako nevázaná na náboženské instituce, učení a rituály. Považuje se za individuální jev, který souvisí s osobní transcendencí, smysluplností, a zdůrazňuje se v ní duchovní skutečnost. Podle Strážence je projevem úsilí najít, udržet a transformovat vztah s posvátným (35).

Mnoho lidí si přeje žít duchovním životem, který nemusí být vždy spojen s organizovaným náboženstvím. Usilují o intenzivnější vnitřní vývoj, o navázání blízkých a naplňujících vztahů s druhými, o prožívání harmonie s přírodou a o odhalení smyslu lidské existence (10).

Podle Vladimíra Smékala také lidé, kterým je cizí náboženství, mohou svou vlastní spiritualitu kultivovat a rozvíjet (34).

### 1.1.2 Současné definice

Stráženec poukazuje na to, že spiritualita se obvykle vymezuje značně široko jako subjektivní zážitek posvátna, zaobírání se „posledními záležitostmi“, jako hledání smyslu, jistoty, souvislosti, transcendentnosti, výšin lidských možností. S náboženstvím (religiozitou) má společné uznávání transcendentna, metaempirické dimenze reality (35).

Říčan píše, že se projevuje „obecná tendence snahou formulovat spiritualitu jako univerzální, jako něco, co je společné a co představuje v podstatě stejnou kvalitu u vyznavačů různých náboženství i u ateistů, u příslušníků různých kultur a sociálních skupin“ (31).

Univerzálnost definice je vyjadřována mimo jiné také pojmy jako je posvátno a transcendence. Rozdíly v kvalitě je snaha redukovat na rozdíly kvantitativní, co nejvíce měřitelné (31).

### 1.1.3 Abraham Maslow

Jeden ze zakladatelů humanistické psychologie Abraham Maslow se proslavil hlavně svou teorií potřeb uváděnou snad v každé učebnici, která o motivaci pojednává. Byl přesvědčeným ateistou, původně behavioristou, ale humanistické ideály, které zastával, jsou oslavou svobodného, tvůrčího a nesobeckého člověka. Pro studium psychologie považoval za zásadní nevěnovat se jen psychickým poruchám a lidem se zdravotními obtížemi, ale založit výzkum na zdravých a úspěšných jedincích. Hledal mezi svými současníky i historickými postavami ty jedince, kteří ve svém životě a díle dosáhli mimořádných výsledků a popsal je jako „sebeaktualizující“. (32).

Maslowova slavná pyramida se skládá z několika úrovní potřeb. Důležitým (a diskutabilním) postřehem je, že jde o systém naplňovaný odspodu. Jakmile nejsou naplněny potřeby na nižší etáži, potřeby nad nimi ztrácejí svou důležitost a naléhavost (32).

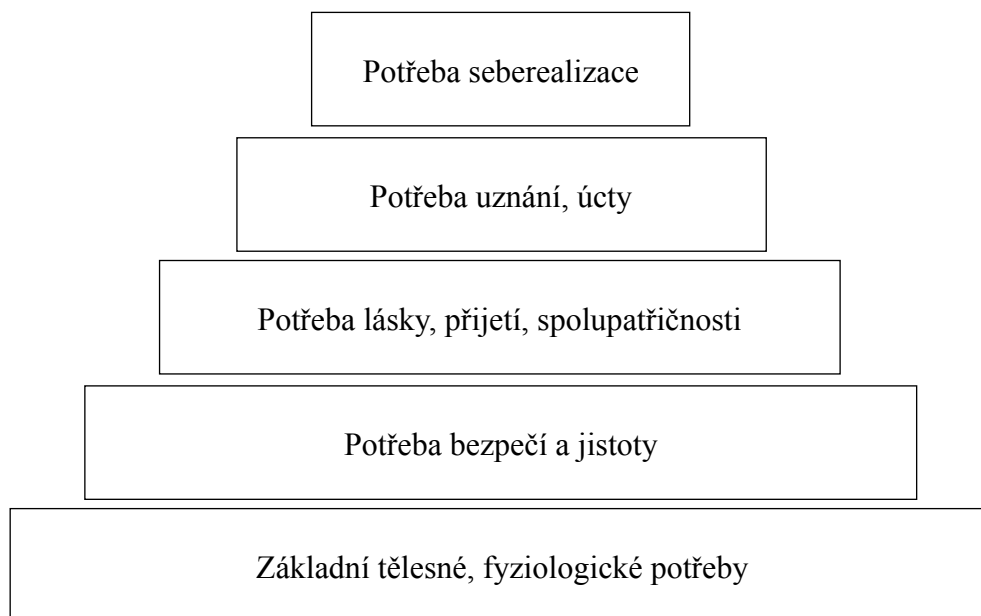
Na nejnižší a nejširší základní etáži jsou potřeby biologické nutné pro zajištění nejzákladnějšího fungování organismu (potrava, voda, kyslík, sex). Nad nimi stojí potřeba bezpečí (zajištění, pohodlí, klid, nepřítomnost strachu). Další etáže tvoří přimknutí (někam patřit, milovat a být milován), úcta a respekt (sebedůvěra, vlastní hodnota, úcta), poznání (rozumět a dozvědět se) a estetika (krása a harmonie). Původně tvořila nejvyšší stupeň hierarchie potřeba seberealizace, jejímuž studiu zasvětil Maslow velkou část svého životního díla. Píše přímo (1943): „What a man can be, he must be.

This need we may call self-actualization.“ - Čím může člověk být, tím musí být. Tuto potřebu bychom mohli nazvat sebeaktualizací. Více vypovídajícím termínem v češtině by možná mohlo být „sebe-uskutečnění“. Jako důležitou součástí procesu sebeaktualizace popsal Maslow tzv. vrcholné zážitky, či zkušenosti (peak experiences). „Jde o prožitky odpoutání odsebestředného Já a hluboké souznění až sjednocení se světem jako celkem, o pocit existence „naplno“, o spontánní, kreativní otevřenost atd. Tyto prožitky mohou člověka hluboce ovlivnit, proměnit, přivést trvale na vyšší úroveň poznání a vztahu ke světu i k sobě samému.“ (32).

Ke konci života v roce 1969 přidal Maslow na vrchol své pyramidy ještě jeden stupeň – transcendenci jako potřebu k sebe přesahu a prožívání sebe sama jako součásti lidstva, přírody či vesmíru (32).

Že jsou Maslowovy myšlenky velmi blízké spirituálnímu prožívání, je více než zřejmé. Důraz je v nich však kladen na samotný prožitek a vlastní zkušenost. Náboženství v tradičním slova smyslu a především jeho organizace však tuto zkušenostní komponentu podle Maslowa potlačují (32).

## Maslowova pyramida potřeb



*Zdroj: Wikipedia*

### 1.1.4 Složky spirituality

J. M. Prokop (2006) dělí spiritualitu na několik součástí, a to:

1. Duchovní složka jedince, jeho duchovní prožívání.
2. Představa jedince o principu světa – zda je svět náhoda, nebo je něčím či někým předurčený.

3. Individuální způsob života, který vede člověka k duchovní bytosti, která je za svět odpovědná. Představy duchovních bytostí se s ohledem na různá náboženství mohou lišit.

4. Cit pro mír, harmonii, smysl a vztah s ostatními lidmi – lze sem zařadit i schopnost člověka vnímat pravdu a krásu.

5. Hledání posvátného – posvátné je to, co leží mimo světský svět. Spiritualitu tak lze považovat jednak za hledání posvátné skutečnosti, ale také za vztah k takovéto struktuře, zahrnující např. změnu života nebo úctu (24).

#### 1.1.5 Duchovní vývoj člověka

Duchovní vývoj lidského jedince začíná již v dětství. Děti kopírují to, co vidí, umí se pomodlit, začínají rozpoznávat dobro a zlo. V prepubertální fázi zažívají rozčarování – jejich modlitby nemusí být vyslyšené. Začínají si víru sami zdůvodňovat. V období dospívání se rozhodují, zda víru zabudují do vlastního chování. Dospělí lidé již mají vytvořeny religiózní hodnoty, usilují o jejich rozšíření a také se snaží pochopit hodnoty lidí mladších (37).

#### 1.1.6 Fowlerova teorie pro křesťanskou výchovu

##### *a/ důsledky pro křesťanskou výchovu v rodině*

- kvalita vztahů mezi rodiči ovlivňuje dítě ještě před jeho narozením
- rozvoj víry dítěte je nejprve závislý na kvalitě vztahu s rodiči, především s matkou (významný je zejména vizuální a fyzický kontakt)
- díky laskavému zájmu a péči rodičů ve vztahu k dítěti se u dítěte vytváří povědomí o jejich neměnné přítomnosti a náklonnosti
- v opakovaných gestech a činnostech rodičů dítě vrůstá do jistého řádu věcí dítě má být svědkem náboženského života svých rodičů
- rodiče vyjadřují svůj vztah k Bohu v přítomnosti dítěte (modlitba, rodinné rituály)

- u dítěte je třeba vyprávěním, prohlížením ilustrací či jejich vytvářením rozvíjet fantazii a představivost
- dítěti jsou předkládány kladné vzory z oblasti života a víry
- dítě je postupně seznamováno se stále širším kolektivem lidí

*b/ důsledky pro křesťanskou výchovu v církvi*

- rodiče se s dítětem pravidelně zúčastňují náboženských rituálů a symbolických úkonů
- dítě má mít možnost sdílet, rozšiřovat, ale i konfrontovat svou dosavadní náboženskou zkušenost s lidmi mimo rodinu a školu
- společenství víry přispívá k upevnění jedincovy identity
- společenství víry má jedinci napomáhat v interpretaci okolní reality a nalezení zodpovědné role v životě
- církve povzbuzuje jedince v osobním odhodlání prosazovat požadavky absolutní lásky a sociální spravedlnosti a v boji proti všem formám politického, ekonomického a ideologického zotročení (11).

## 1.2 Víra, religiozita a náboženství

### 1.2.1 Víra

Slovo „víra“ je odvozeno v češtině od stejného kořene jako slovo „důvěra“. Zdá se, že víra má s důvěrou mnoho společného. Důvěra je termínem mezilidského styku. Důvěřovat může člověk člověku. Když někdo své sliby důsledně dodržuje a my mu můžeme na slovo věřit, pak se v nás, v našem vztahu k němu rodí důvěra (15).

Aby si člověk věřil, musí umět sám sebe ocenit. Nemá to nic společného s egoismem nebo s pýchou. Jde o pozitivní postoj k sobě, bližním a životu. Znamená to troufat si riskovat, pouštět se do různých projektů, vědět, že můžeme dosahovat cílů, čelit problémům a unést neúspěch (2).

Víra vytváří osobní vztah k transcendentnímu Bohu, od kterého pak vychází spásné působení, které je schopno měnit skutečnost. Náboženská víra je schopna



zprostředkovat všechno to, čím se člověk má stát, napomáhá mu rozvíjet jeho lidství. Náboženská víra nabízí odpovědi na všechny otázky po smyslu života, po životní základní orientaci, nabízí podněty k přemýšlení o postavení člověka ve světě, jeho vztahu k Bohu a veškeré skutečnosti, víra nabízí člověku „pevnou půdu“ pod nohama v době beznaděje a úzkosti, nabízí tedy naději. Náboženství je schopno lidem nabízet naději v čase krize i osobního ztroskotání, v době nemoci i umírání. Víru lze velmi komplikovaně definovat, ale v každém případě je víra celý systém životně důležitých přesvědčení, které odhalují naše porozumění světa a transcendentní reality (3).

### 1.2.2 Religiozita

Šťastnějším slovem než české náboženství je latinské religio, jež se uplatnilo jako výraz pro pojem náboženství v řadě jazyků. Podle jednoho dohadu je religio odvozeno od ligare, což znamená vázat, re-ligare tedy vzájemně se vázat. Re-ligio lze pak chápat jako vzájemnou vazbu mezi člověkem a Skutečností, jež ho přesahuje. Jde o způsob existence sub specie absolutní skutečnosti, na níž koneckonců jediné záleží a z níž také plyne, co je pravda a co lež, co je správné a nesprávné, dobré a zlé. Náboženstvím rozumíme to, čím se zabývá religionistika, věda o náboženství. Tato definice je na první pohled chudá a takřka hloupá, ale je velmi užitečná. Vyjadřuje totiž jednak přibližnost, a jednak sociální a historickou relativnost našeho poznání náboženství. Religionistika jako historicky daná skutečnost je reprezentována univerzitními katedrami, vědeckými společnostmi, časopisy atd., jež kvalifikují určité jevy jako náboženské prostě tím, že se jimi zabývají. Z definice zároveň plyne, že náboženství je definováno podle toho, jak mu rozumí široký konsensus religionistů. Tento konsensus je neúplný a historicky pohyblivý (33).

#### 1.2.2.1 Vztah religiozity a zvládání náročných situací

Náboženské přesvědčení může být také výsledkem procesu zvládání zátěžové situace. Zapojení náboženství do zvládání zátěžových situací závisí od více faktorů,

jakými jsou náboženská angažovanost, náboženská výchova, předcházející duchovní zkušenosti apod. (26).

### **Zdravá religiozita**

Zdravou religiozitu charakterizují tyto vlastnosti:

- přispívá k rozvoji osobnosti,
- podporuje harmonické vztahy s druhými lidmi,
- vyznačuje se otevřeností pro životní skutečnosti,
- nevzbuzuje strach,
- uschopňuje k pluralitní toleranci,
- udržuje si postoj hledání,
- má individuálně rozdílnou míru tvůrčí síly,
- dává prostor pro humor (12).

### **Patologická religiozita**

- zarputilý zápas o bezhříšnou svatost,
- nenávisť proti jinak smýšlejícím,
- přehnaný strach z Božího soudu, trestu a konce světa,
- bludné náboženské myšlenky,
- duchovní nátlak,
- náboženské výklady budoucnosti (např. výpočet konce světa),
- náboženské blouznění,
- přemrštěný strach z prohřešení se,
- náboženská touha po moci a uplatnění,
- umrtvování těla přehnanou askezí,
- útěk před světem,
- neschopnost lásky,
- popírání života,
- okultní praktiky (12).

Člověk, který žije v takových nábožensky vadných postojích, obvykle netrpí nedostatek náboženských vědomostí, nýbrž strachem, vnitřním nepokojem, pocitem viny, komplexem méněcennosti nebo potlačovanou, nevyřešenou vnitřní bolestí a zlostí (12).

#### 1.2.2.2 Význam religiozity pro rodinu

Poblémy máme nejen v osobním životě, ale i v životě rodinném. Na rodinu je možné se dívat z užšího či širšího hlediska. Je možné za ni považovat tzv. nejužší rodinu, do níž patří matka, otec a děti, ale lze se na ni dívat i jako na poměrně rozvětvený rodinný „strom“. Do tohoto širšího rodinného společenství pak patří jak rodiče s dětmi, tak i prarodiče, ba i strýčkové, tety či sestřenice a bratrance těchto dětí (15).

#### 1.2.2.3 Význam religiozity jako sociální podpory

Spirituální dimenze je pro člověka zásadně důležitá, je pro něj oporou, kterou neztratí, ani když se z jeho života odstraní různé vnější možnosti. Je součástí lidského bytí, je to potenciál, který může být v průběhu lidského života různým způsobem rozvíjen a může se také měnit. Může pomoci při hledání životního smyslu a umožňuje strukturovat jednotlivé fáze života (13).

#### 1.2.2.4 Vývojová stádia lidské religiozity podle J.W. Fowlera

Podle Fowlera morální usuzování tvoří jednu ze sedmi důležitých aspektů vývoje, kterými jsou logické myšlení, schopnost vnímat věci z hlediska druhého, vědomí společenských vazeb, pochopení, kdo či co má nejvyšší autoritu, způsob chápání souvislostí ve světě, schopnost užívat symbolů (11).

1. Nediferencovaná víra – základní důvěra, vzájemnost ve vztahu k pečovateli, počátky chápání vlastní existence.  
Věk – 0-2roky.
2. Intuitivně projektivní víra: Rozvoj představivosti jako prostředek k chápání světa v jeho nejvnitřnější podstatě.  
Věk 3-7let.
3. Literárně mytická víra: Světový názor utvářejí příběhy, drama, mýtus.  
Věk 7-12let.
4. Synkreticky konvenční víra: vybudování osobního chápání („mýtu“) vlastní identity, minulosti a budoucnosti.  
Věk 12-16let.
5. Individuálně reflektující víra: Kritické úvahy o sobě, o ideálech a o vlastním poslání ve světě.  
Věk 17-30let.
6. Konsolidující víra: Zkoušení paradoxnosti, hloubky a odpovědnosti vůči světu jako celku.  
Věk dospělosti.
6. Univerzální víra: Velká vize všeobecného společenství.  
Věk stárnutí (11).

#### 1.2.2.5 Morální vývoj dítěte podle J. Piageta

##### *Morální vývoj:*

- heteronomní morálka –vyznačuje se citovou a rozumovou nezralostí; správné i nesprávné jednání dítě hodnotí podle výsledku,
- autonomní morálka – vykazuje vyšší rozumovou úroveň a samostatnost; dítě se dokáže do druhého vcítit, rozpoznat motivy jednání; nastupuje asi kolem 12let (7).

### 1.2.3 Náboženství

Náboženství je fenomén tak rozmanitý a historicky proměnlivý, jeho projevy se natolik liší v různých kulturách a v různých společnostech, že někteří teoretici odmítají užívat toto slovo v jednotném čísle, jako obecný pojem. Navíc je zde náboženská variabilita lidí různého věku a s různým životním údělem, nemluvě o svérázu svobodně individuálně zvolených duchovních cest. Přičteme-li k tomu různost existujících tradic ve filosofii, sociologii, antropologii, psychologii a teologii náboženství (neboť to vše jsou podpory religionistiky, z nichž každý vymezuje svůj předmět z jiného úhlu), budeme při snaze definovat pojem náboženství očekávat spíše nesnáze než jednoduché, obecně přijatelné řešení (32).

Zatímco náboženství je zpravidla ztotožňováno s institucí a organizovaným duchovním životem, ve spiritualitě jde o hledání něčeho, co nás přesahuje, něčeho, co je mimo naši moc. Ne vždy se musí jednat o Boha, ale např. o otázky pravdy nebo o hledání smyslu života. Často i mnohým osobám, které se pokládají za nevěřící, není cizí myšlenka na život po smrti a existenci duše. Mnozí mají svou víru ve formě subjektivního osobního náboženství nebo obecné filozofie života (13).

#### 1.2.3.1 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 (19).

### 1.2.3.2 Děti se ptají na umírání

Když se děti ptají na umírání a smrt, problém nastává často u dospělých, kteří v důsledku vlastního strachu před skutečností smrti (nutně) zavírají oči (4).

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 (4).

## 1.3 Výchova

Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ (25).

Z moderního hlediska je výchova chápána jako proces záměrného a cílevědomého utváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se vnitřně integrovanou, autentickou a socializovanou osobností (25).

### 1.3.1 Teorie výchovy

Teorie výchovy je pedagogická disciplína zabývající zkoumáním a analýzou výchovného procesu v užším slova smyslu, tedy utvářením povahových vlastností a žádoucích návyků v chování (14).

### 1.3.2 Fáze výchovy

#### 1.3.2.1 Základní fáze výchovného procesu v komplexním pojetí

*1. Fáze situační* - vychovávaný se dostává během svého života do řady zcela konkrétních situací, z nichž některé jsou výchovně regulovatelné. V nich na něho působí

konkrétní podmínky dané situace, které analyzuje vnitřně na základě svých zkušeností. Vznikají konkrétní motivy činností ovlivněné aktuálními potřebami, zájmy, hodnotovým systémem.

2. *Fáze fixační* – je pro ni charakteristické, že při opakování týchž situací dochází k upevňování postojů a z druhé strany ke vzniku zvyků, jako ustálených reakcí. V této fázi ještě nejde o změny v osobnosti, ale o stabilizaci jeho reakcí na obdobné nebo modelově stejné situace.

3. *Fáze generalizační* – dochází k zobecnění situačních modelů v psychice jedince. Nejde zde již jen o opakování týchž typů situací, ale o jisté propojení s úkoly, plány, které si vynucují nové formy začlenění do světa. Vnější podobou mohou být vzájemně odlišné, ale svým vnitřním zaměřením mohou být blízké. V této fázi se utvářejí a současně upevňují rysy osobnosti i osobnostní vztahy. Typickým znakem pro toto období je vznik hodnotových systémů osobnosti.

4. *Fáze osobnostně integrační* - nejvyšší stádium osobnosti. Jde o dokončení utváření autentické, integrované osobnosti. Charakteristické pro tuto etapu je integrace dosavadního vývoje v osobnost svébytnou svým charakterem, svojí životní orientací a vnímáním světa, životním názorem. Dosažením tohoto stádia je důsledkem jak spontánního formování osobnosti, tak výchovných zásahů, ale především pak se na něm podílí jedinec sám jako subjekt svého formování (22).

#### 1.3.3.2 Výchovné principy, zásady, metody, styly a přístupy

##### *Principy*

Princip spojování teorie s praxí

Princip názorového pluralismu

Princip demokracie a humanismu

Princip cílevědomosti a plánovitosti (14)

### *Zásady*

„Vyjadřují vztah mezi cílem a obsahem, podmínkami a prostředky výchovy a vyplývají z poznání vztahů výchovy a společnosti, z poznání a respektování vztahů uvnitř výchovného procesu. Pro vychovatele představují určité požadavky, jejichž uplatnění může vést k úspěšnosti výchovného procesu. (14)

#### *Výchovné zásady:*

Zásady úcty ke každému člověku

Zásada ohledu na věkové a individuální zvláštnosti vychovávaného

Zásada opory o kladné rysy osobnosti vychovávaného

Zásada aktivity vychovávaného

Zásada demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným

Zásada názornosti

Zásada trvalosti

Zásada spojení výchovy se životem

Zásada jednotného působení, spolupráce všech vychovatelů (obou rodičů)

Zásada důslednosti (14)

### 1.3.3.3 Výchovné metody

#### **Rozdělení metod:**

*a) základní metody* – představují postupy přímého ovlivňování osobnosti působící rozumově (sdělování, vysvětlování, přesvědčování) emotivně (vyvoláním citových kvalit, tlumením citových kvalit, přeladováním citových kvalit)

vegetativně (vytvořením mechanismů, upevňováním mechanismů)

*b) komplexní* - ovlivňování osobností autoritativní metodou ovlivňování společenskými skupinami – kolektivní metodou ovlivňování životním prostředím a životním procesem – režimové metody esteticko výchovné – parciální a sdružené (36).



### **Popis konkrétních výchovných metod:**

- Metoda vysvětlování – vychází z autoritativního působení vychovatele, je založena na hlasových a mimických schopnostech vychovatele. Vysvětlování je zaměřeno na rozumovou kognitivní složku osobnosti. Vychovávaný poznává základní pojmy, kategorie, zákonitosti a vztahy. Popisuje se a zdůvodňuje žádoucí jednání. Vysvětlování může mít podobu besedy či rozhovoru.
- Metoda přesvědčování (persuáze) – bývá spojena s vysvětlováním. Odlišnost spočívá v tom, že vyvolává citové kvality (vnitřní zanícení a sugestivní citové stržení pro určité jednání). Měla by vést k vnitřnímu ztotožnění se s prezentovanými požadavky. Vyniká zde význam autority a užité výrazové prostředky (zbarvení, intenzita, modulace hlasu, dynamika řeči a hlavně mimika a gestikulace). Důležitá je pádná argumentace.
- Metoda souhlasu a nesouhlasu – je také založena na autoritě vychovatele. Z hlediska složek osobnosti působí tato metoda komplexně.
- Souhlas (stimulace) - dodává vychovávanému pocit uspokojení, posilu sebedůvěru a motivuje ho k dalšímu jednání. Má různou konkrétní podobu (slovní souhlas, pokyn hlavou, pohlazení), je to pak chápáno jako povzbuzení a pochvala.
- Nesouhlas je upozornění na nežádoucí jednání (zakroucení hlavou, slovní odsouzení, zahrození, pokárání). V obou případech se jedná o pomoc v rozlišování co je a co není správné v jednání vychovávaných.
- Metoda odměny a trestu – je vyvrcholením metody souhlasu a nesouhlasu, jde o výraz mocenského postavení vychovatele. Odměny bývají rozlišovány na materiální a morální (používání peněz jako odměn je diskutabilní). Trest je krajní postup a neměl by být nikdy spojován s výsměchem nebo jako důsledek nepřátelského postoje. Jeho uplatnění vyžaduje důslednost a přiměřenost. Vychovávaný si musí svou chybu uvědomovat.
- Metoda příkladu – je založena na autoritě, na vychovávaného působí komplexně.

- Metoda cvičení – je založena na mocenském postavení vychovatele, působí na složku konativní (chování). Lze ji uplatňovat v každém věku, výsledkem jsou návyky vznikající v důsledku automatizovaného jednání (36).

#### 1.3.3.4 Výchovné styly

Vliv sociálního okolí u dětí a mladistvých souvisí s výjimečnou vnímavostí a citlivostí, navíc umocněnou značnou závislostí na rodičích a dalších socializujících činitelích. Díky spolupůsobení vnímavosti a závislosti dochází působením socializace v dětství a mládí k vývoji základních osobnostních charakteristik, dispozic a sklonů, které mají snahu prosazovat se v průběhu celého dalšího života (6).

#### 1.3.2.5 Typy výchovného přístupu

Podle Matějčka u rodičů můžeme rozlišit tři základní typy výchovného přístupu k dítěti:

1. *Autokratický (autoritativní či dominantní)* - kdy vychovatel sám nejlépe ví, co dítě potřebuje. Hodně rozkazuje, hrozí a trestá, na přání dítěte se moc neohlíží, jeho iniciativu a samostatnost nepřipouští.

2. *Liberální* - vyznačující se slabým vedením a řízením. Vychovatel se o výchovu dítěte moc nestará, neklade nějaké zřetelné požadavky a pokud nějaké vysloví, obvykle jejich plnění stejně nekontroluje.

3. *Sociálně integrační (demokratický)* - kdy má vychovatel jasno o cílech svého výchovného působení, dává méně příkazů a více podporuje iniciativu dítěte, působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Předkládá návrhy, je schopen dát dětem vybrat mezi několika možnostmi, je přístupný diskusi a má pochopení pro individualitu (18).

### 1.3.2.6 Role prarodičů, tzv širší rodiny

Velice důležitou roli pak můžou v rodině hrát prarodiče. V naplňování psychických potřeb dítěte stojí hned za rodiči. Jsou většinou klidnější, vyrovnanější, mohou oproti přetíženým rodičům představovat ostrůvek klidu a stability (16).

### 1.3.2.7 Odlišnost křesťanské výchovy

Odlišnost křesťanské rodinné výchovy je především ve výchovných cílech, výchovných principech a do jisté míry, také ve zvýšené odpovědnosti (8).

### 1.3.2.8 Cíle křesťanské výchovy

- 1.) Vztah dítěte k Bohu
- 2.) Vztah dítěte k rodičům
- 3.) Vztah ke svému pohlaví a budoucí gender roli
- 4.) Vztah dítěte k bližnímu
- 5.) Vztah ke konzervativním hodnotám
- 6.) Vztah a odpovědnost k budoucnosti (8)

## 1.4 Osobnost člověka

Každá lidská bytost je naprosto originální. Přes společné druhové rysy, které spojují všechny příslušníky lidské rasy, lze konstatovat, že neexistuje nikde žádný naprosto shodný duplikát kohokoliv z nás. Dokonce i dvojčata, která spolu vyrůstají a někdy se neodlučují po celý život, nejsou úplně identická a mají každé z nich svůj individuální duchovní svět (23).

### 1.4.1 Složky osobnosti

Osobnost je tvořena těmito složkami:

- 1) schopnosti

- 2) charakter
- 3) temperament
- 4) postoje
- 5) volní vlastnosti
- 6) motivy (20)

*Ad 1) Schopnosti:* vyjadřují dispozice k senzomotorickým a mentálním výkonům, dispozice k myšlení, tj. k inteligenci a také, vedle specifických schopností, k výkonu různých specifických pracovních činností

*Ad 2) Charakter:* vlastnosti, vyjadřující hodnoty konkrétních činů, některé vyjadřují morální úroveň jedince, jiné korespondují s volními vlastnostmi.

*Ad 3) Temperament:* vyjadřuje vlastnosti vzrušivosti osobnosti, hloubku jeho prožívání a chování (formální charakteristiky motorické složky - pomalost, rychlost, osobní tempo)

*Ad 4) Postoje:* vyjadřují hodnotící vztahy, co je pro jedince dobré a co ne, jsou úzce spojeny s motivy, mohou se projevit v mínění

*Ad 5) Volní vlastnosti:* charakterizují způsob jednání a rozhodování (rozhodnost, důslednost, vytrvalost, sebeovládání)

*Ad 6) Motiv:* důvody a příčiny jednání (20)

#### 1.4.2 Socializace

*Socializace probíhá zejména prostřednictvím:*

- 1) imitace (nápodobou)
- 2) identifikace (ztotožněním se)
- 3) sociálního posilování (odměnou a sankcemi) (29)

Ad 1) Jedinec přebírá takové vzorce a způsoby chování, za které sice není bezprostředně odměněn, ale je za něj odměněn model, jež naplňuje shodné cíle, jako jsou cíle jedince. Je to výběrové sociální učení.

Ad 2) Jedinec se identifikuje se svým vzorem, jednání již není výběrové, ale je přebíráno celkově. Nejsou selektovány a odstraněny negativní modely chování původního vzoru. Závislost na vzoru je tak silná, že s ním ztotožní po všech stránkách.

Ad 3) Pro jedince je to jedna z nejjednodušších forem učení. Určité (pozitivní) jednání je odměněno, nebo je akceptováno, jiné (negativní) je potrestáno (29).

#### 1.4.3 Předškolní věk

U dětí v tomto věkovém období je typická jakási neobyčejná otevřenost pro nejhlubší lidské a duchovní hodnoty (1).

Období povinné školní docházky lze pro lepší orientaci rozdělit podrobněji na tři fáze:

- *Raný školní věk* – vymezuje věk od 6/7 let až do 8/9 let; charakterizuje ho hlavně změna životní situace v souvislosti s nástupem do školy;
- *Střední školní věk* – od 8/9 let do 11/12 let, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy; v této fázi dochází k mnoha změnám podmíněných sociálně i biologicky, jedná se o přípravu na dospívání;
- *Starší školní věk* – trvá až do ukončení základní školy, přibližně do 15 let, toto období se označuje jako pubescence; (38)

V psychické i tělesné vyspělosti se mohou jednotlivé děti mladšího školního věku odlišovat, každé dítě je jedinečnou osobností, má odlišné vrozené předpoklady a působí na ně různé vlivy rodinného a společenského prostředí. I přes individuální rozdíly ve vývoji jednotlivých dětí lze vymezit charakteristické zvláštnosti mladšího školního věku (21).

#### 1.4.4 Mladší školní věk

Mladší školní věk je období klidného vývoje, realistického vztahu k věcem, lidem, událostem. Zejména v první polovině období (asi 6-8let) mají děti většinou kladný vztah k autoritám. Podle Pávkové má značný vliv na formování psychiky dítěte nejen prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ale i škola, která svými nároky ovlivňuje rozumový, citový, volní, sociální i tělesný vývoj dětí (21).

Vágnerová uvádí, že myšlení dětí mladšího školního věku vždy operuje se skutečností, s představami či symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Dávají přednost poznávání, při němž se mohou samy přesvědčit o pravdivosti prezentovaných informací. Dokáží odlišovat fantazijní představy od skutečnosti a fantazie je myšlením více kontrolována (21).

Mladší školní věk může být rovněž významným obdobím ve smyslu náboženského vývoje, resp. v kontextu s přijetím konkrétního náboženství a s ním souvisejících zvyklostí. Dítě v tomto věku vstřebává předkládanou náboženskou nauku, role a související činnosti většinou ochotně, a projevuje zájem o konkrétní náboženské příběhy a dogmata, která chápe obvykle doslovně. Podmínkou pro harmonickou integraci konkrétního náboženství je adekvátní předkládání náboženské nauky tak, aby korespondovala s rozumovou i citovou vybaveností dítěte a vycházela vstříc jeho zájmům (30).

#### 1.4.5 Duchovní vývoj dítěte

<b>TĚLESNÝ ROZVOJ DÍTĚTE U DĚTÍ 1.-3. TŘÍDY</b>		
<b>charakteristika</b>	<b>potřeby</b>	<b>co je schopno naučit se</b>
aktivita	časté změny tempa	
ovládání malých svalů	možnost vyzkoušet si nové dovednosti	
rozvoj hlasu a rytmičnosti	aktivní zpěv	

<b>MENTÁLNÍ ROZVOJ U DĚTÍ 1.-3. TŘÍDY</b>		
<b>charakteristika</b>	<b>potřeby</b>	<b>co je schopno naučit se</b>
záliba v dramatu	dramatizace biblických příběhů	Bible má odpověď na mé otázky
kreativita	různé formy vyjadřování	
omezené chápání času a prostoru	málo odkazů k chronologii a zeměpisu	
rozvoj myšlenkových dovedností	možnost učit se činností	
doslovné konkrétní myšlení	vyhýbat se abstraktním konceptům	
schopnost soustředit se 10-15 minut	častá změna aktivit	
dobrá paměť	postupné zadávání pokynů	
schopnost psát a číst	učení se z paměti	
	nezávislá činnost využívající nových dovedností	

<b>EMOCIONÁLNÍ ROZVOJ U DĚTÍ 1.-3. TŘÍDY</b>		
<b>charakteristika</b>	<b>potřeby</b>	<b>co je schopno naučit se</b>
upovídanost, dožadující se pozornosti	animátor starající se o malý počet dětí	Bůh mi pomáhá dělat, co je správné
formující se sebepojetí	aktiviny umožňující dosažení úspěchu	
rozvíjející se schopnost sebeovládání	spravedlivá a jednoznačná disciplína	
hledající souhlas	možnost přijmout na sebe zodpovědnost	

<b>SOCIÁLNÍ ROZVOJ U DĚTÍ 1.-3. TŘÍDY</b>		
<b>charakteristika</b>	<b>potřeby</b>	<b>co je schopno naučit se</b>
záliba v kolektivu vrstevníků	aktiviny v kroužku	dokáží sdílet
učení se spolupráci	skupinové aktiviny	Boží lásku s jinými
potřeba nezávislosti	úlohy přiměřené schopnostem	

<b>DUCHOVNÍ ROZVOJ DÍTĚTE U DĚTÍ 1.-3. TŘÍDY</b>		
<b>charakteristika</b>	<b>potřeby</b>	<b>co je schopno naučit se</b>
dokáže pochopit odpuštění	vzory odpuštění a smíření	Bůh odpouští
rozvoj osobnostních hodnot	biblické standardy volby životního stylu	Ježíš je Spasitel
otázky o Bohu a nebi	doprovázení při studiu Bible	

*Zdroj: Volný, V. Problematika teorií spirituálního vývoje a rozvoje víry*



#### 1.4.6 Dítě a autorita vychovatele

Velmi důležitým rysem osobnosti vychovatele je jeho autorita. „Je to přirozená převaha osobnosti vyspělejší a zralejší nad osobností teprve se tvořící - převaha, kterou dítě uznává a přijímá jako určitou oporu. Autorita rodičů představuje pro dítě pevný opěrný bod v nejistém, neznámém, nebezpečném světě.“ (17).

### 1.5 Nástin bádání dětské spirituality

#### 1.5.1 Historie - nástin bádání

V bádání dětské spirituality lze podle Ratcliffa časově a terminologicky vysledovat následující etapy:

1. ranou (1892-1930)
2. kognitivní (1960-1990)
3. spirituální (1990-2000)
4. dětské teologie (2000 až současnost) (27)

#### 1.5.2 Spiritualita dětí R. Colese

Podle Volného můžeme za přelomovou událost ovlivňující bádání náboženské sféry u dětí můžeme považovat publikaci knihy R. Colese *Spirituality of children* z roku 1990. Coles dříve používaný termín „náboženský vývoj“ nahradil vývojem „spirituálním“. Tímto termínem chtěl popsat aspekty života, které jsou vlastní všem lidem, bez ohledu na přítomnost nebo absenci víry v Boha(39).

Coles sdílí přesvědčení, že spiritualita patří k charakteristickým znakům dětského vnímání světa. Usuzuje tak z otázek, jež si děti spontánně kladou a z odpovědí, které zazněly v rozhovorech zaměřených na hledání životního smyslu a orientace. Zjistil, že děti se stávají aktivními tvůrci životního smyslu již od chvíle, kdy si uvědomí, že nejsou totožné s prostředím, které je obklopuje. Ve snaze proniknout do sféry spirituality se děti musí stejně jako dospělí otevřít mnoha příležitostem a poté

nekompromisně zápasit s psychologickými a filosofickými tématy. Uskutečněné rozhovory mnohdy dokazovaly, že některé děti si zachovaly psychologickou rovnováhu pouze díky svému náboženskému životu. Coles z toho vyvodil závěr, že spiritualita poskytuje dětem nejen skutečný psychologický základ, ale i další emotivní výbavu, pomocí níž se děti snaží posílit vlastní identitu. Coles tvrdí, že děti vychovává společenství, do něhož jsou od počátku svého života ponořeny. To je uvádí do náboženských symbolů, rituálů, tradic, příběhů, myšlenkových systémů a základů teologie. Je tomu tak i v případě, že dítě vyrůstá v sekulárním nebo programově protináboženském prostředí. Zmíněný náboženský či nenáboženský vliv je však nutno odlišit od spirituální cesty dětí a taktéž od jejich individuálních pokusů nalézt v tomto světě smysl. Coles přesto varuje před úplným oddělením náboženského a spirituálního života s poukazem na skutečnost, že ani spirituální pouť se neodehrává v izolaci, nýbrž v kontextu sítě společenství, které jedinci napomáhá, aby si s využitím náboženských představ a chápání uspořádal realitu a čelil životním výzvám (39).

#### 1.5.3 P. Sheldrake

Terminologické vymezení dětské spirituality předkládá P. Sheldrake: „Dětskou spiritualitu můžeme definovat jako dětský rozvoj vědomého vztahu k Bohu, v Ježíši Kristu, prostřednictvím Ducha svatého, v kontextu společenství věřících, které zmíněný vztah utvrzuje. Dětská spiritualita zároveň zahrnuje způsob, jakým dítě vztah k Bohu chápe a jak na něj odpovídá.“ (33).

#### 1.5.4 M. Rupnik

M. Rupnik poukazuje na skutečnost, že za nabídkami dnešních „spiritualit“ „se skrývá nekonečně mnoho různých pojetí života, člověka, Boha, pojetí někdy i tak protikladných mezi sebou. Mnohé nemají nic společného s křesťanskou spiritualitou; jedná se, mohli bychom říci, o postmoderní formy nábožnosti, nedefinovatelné, nepostižitelné, zbavené bezprostředního vztahu k Bohu jako Osobě, často v tzv.

formách paranáboženských a synkretických. Stejně slovo může probouzet jakýkoliv typ neempirického poznání, transcendentální meditace, jógy, vydávat je za spirituální sedánky.“ (28).

#### 1.5.5 J. W. Fowler: Stadia víry

Velice důležitou teorii rozvoje víry napsal v roce 1981 James Fowler v knize *Stages of Faith* (11).

Vidí-li děti své rodiče účastnit se svátostí a liturgie, pak se nábožensky socializují. Později bude toto dítě přiváděno k náboženským rituálům, jež vyjadřují lidská přání Bohu, který je volá jménem a jehož tvář nechává nad nimi rozzářenou tak, jak to kdysi dělali rodiče. Bůh je neviditelný, ale dává se poznat světu dospělých, kteří se na něho slavnostně v modlitbách a rituálu obrací. Rodičovský obraz působí na konstrukci dětské představy o Bohu s tím, že nedostatky utrpěné např. v důsledku rozvodu nebo smrti jednoho z rodičů jsou kompenzovány vlastnostmi druhého. Schopnost symbolické rituální komunikace však takto nepodceňuje význam zachování jistoty o sobě samé (39).

## **2. Kvalitativní výzkum**

### 2.1 Hlavní výzkumní otázka:

Uvědomují si věřící rodiče důležitost spirituálních aspektů ve výchově a duchovního prožívání svých dětí?

### 2.2 Stručný popis cíle

Hlavním cílem tohoto zkoumání bylo odpovědět na výše uvedenou výzkumnou otázku. Na základě výpovědí respondentů byl analyzován způsob výchovy dětí ve dvou křesťanských rodinách. Z poznatků bylo zjištěno, v čem si věřící rodiče uvědomují důležitost spirituálních aspektů ve výchově a duchovního prožívání svých dětí.

### 2.3 Stručný popis metody

Zvolenou metodou byl kvalitativní – polostrukturovaný rozhovor s pěti otevřenými otázkami zaměřený na jednotlivé aspekty křesťanské výchovy. Otázky byly volně inspirovány složkami spirituality dle J.M. Prokopa (24).

Výběrový vzorek byl vybrán ze základního souboru, jenž je tvořen rodinami s dětmi, které se hlásí ke křesťanství. Tento soubor byl však pro možnosti tohoto výzkumu příliš veliký, proto byl zúžen, pouze na výběrový vzorek, jež představují rodiny s dětmi praktikující křesťanství z blízkého okolí autora výzkumu.

### 2.4 Stručný popis výsledků

Z uvedených rozhovorů jednoznačně vyplývá důležitost, kterou dotazovaní respondenti přikládají spirituálním aspektům výchovy a duchovního prožívání.

### ***Spirituální aspekty výchovy***

1. *vztah k Bohu*, předpoklad, že si děti samy vytvoří vztah s Bohem
2. *láska k bližnímu*, a z toho plynoucí odpovědnost, tzn. co děti dělají ovlivňuje širší svět i tam, kam nedohlédnou
3. *samostatnost dětí*, a/ ponechání volného prostoru dětem při hledání a vytváření vztahu k posvátnu, b/ umožnění dětem, aby samy byly aktivní, tzn. zapojení dětí do činností, kdy vytvářejí něco samy ze sebe a se sebou

### ***Příklady duchovního prožívání***

1. *církevní svátky*, účast na církevní svátcích během liturgického roku (Velikonoce, Vánoce a svátky světců)
2. *tvorivost a hravost* dětí, zážitek z umělecké tvorby (hudba, tanec, divadlo)
3. *příroda*, a/ *prožívání ročních období* (jaro, léto, podzim, zima) jako vše ovlivňujících mocných přírodních cyklů, b/ *přírodní živly* (vodu, vítr) děti vnímají téměř jako živé bytosti

### 2.5 Otázky výzkumného rozhovoru

Každý z pěti rozhovorů se dotazuje na pět otázek:

1. *Můžete uvést pár příkladů duchovního prožívání svých dětí?*
2. *Jakou má vaše dítě představu o principu světa? Je podle něj svět náhoda nebo někým předurčený?*
3. *Vedete své děti k duchovní bytosti a odpovědnosti za svět? Jaké mají představy duchovních bytostí?*
4. *Jakými prvky výchovy umožňujete vašim dětem vytvářet cit pro mír, harmonii, smysl a vztah s ostatními lidmi – lze sem zařadit i schopnost člověka vnímat pravdu a krásu?*
5. *Spiritualitu tak lze považovat jednak za hledání posvátné skutečnosti, ale také za vztah k takovéto struktuře, jak podporujete své děti v tomto hledání a vztahu?*

## 2.6 Zdůvodnění výzkumu

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku, tzn. nalezení jednotlivých spirituálních aspektů ve výchově a příkladů duchovního prožívání dětí.

### **3. Metody**

#### **3.1 Sledování jedinci**

Výzkumný rozhovor byl uskutečněn se dvěma manželskými páry-respondenty, kteří tvoří výběrový vzorek podle uvedených kritérií. Jedná se o dvojice rodičů dětí, kteří žijí spolu na základě uzavřeného manželství a vychovávají společně svoje děti ve společné domácnosti. Podle vnějších znaků (chování, jimi prezentované hodnoty a aktivity) jsou křesťané.

Před započítím každého rozhovoru byla respondentům položena formální otázka, zda se považují za křesťany. Veškeré identifikační údaje jsou vynechány, případně pozměněny.

Rozhovory byly provedeny s manželskými páry. V rozhovoru je vyznačeno, kdy odpovídá respondent žena (RŽ) a kdy respondent muž (RM).

#### **3.2 Metody sběru dat**

Sběr dat byl prováděn kvalitativní metodou – metodou polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami s požadavkem, aby dotazovaní odpověděli na pět výzkumných otázek.

#### **3.3 Prostředí**

Z důvodu objektivnosti, byly všechny rozhovory provedeny v domovech respondentů. Probíhaly v klidné a přátelské atmosféře. Doba trvání rozhovorů byla tři až čtyři hodiny.

### 3.4 Techniky analýzy

Technika pro analýzu dat, byla zvolena fenomenologická interpretace. Protože fenomenologický rozhovor je zaměřený na osobní zkušenost, byl každý rozhovor ponechán „v jazyku“, ve kterém byl sepsán s respondenty. Přičemž se výzkumník snažil vyloučit všechny své apriorní představy o objektu zkoumání (zaujatost, předsudky a subjektivní teorie). Cílem bylo zodpovědět na otázku „Uvědomují si věřící rodiče důležitost spirituálních aspektů výchovy a duchovního prožívání svých dětí?“

Rozhovory byly zapisovány na záznamový arch. Následně byly tyto výpovědi co nejpřesněji přepsány do elektronické podoby, která je přílohou této zprávy. Hovorová slova nebyla upravována.

### 3.5 Zajištění kvality

K rozhovoru byli vyzváni jen ti respondenti, které výzkumník zná osobně delší dobu a splňují výše uvedené kritéria. Tato skutečnost má svoje klady i zápory. Na jednu stranu v této volbě vzorku respondentů vidím pozitivní přínos pro zvýšení validity výsledků při sběru dat a jejich následné analýze (zejména co se týče potvrzení pravdivosti jejich tvrzení, případně může výzkumník subjektivně zhodnotit a porovnat výchovné cíle a praktické projevy výchovy na dětech v jednotlivých v průzkumu zúčastněných rodinách.). Na straně druhé, je možná toto subjektivní vnímání respondentů na úkor objektivnosti.

Někteří autoři ve svých dílech doporučují rozdělení fenomenologického rozhovoru na tři dílčí rozhovory (každý se zaměřením na jinou oblast), mezi kterými má být interval 3-7 dnů, přičemž jednotlivé rozhovory by měly fungovat mezi sebou jako kontrola interní konzistence.



V tomto případě byly rozhovory provedeny pouze jedenkrát u každého z respondentů. Bylo tak učiněno zejména pro časovou vytíženost účastníků průzkumu.

V rámci zvolené metody rozhovoru jsem musel počítat s určitým *zkreslením* získaných výsledků, a to z důvodu limitující skutečnosti, že všichni respondenti jsou moji dobří přátelé. Toto zkreslení výsledků je do jisté míry nevyhnutelné.

Zvoleným opatřením proti nepřiměřenému zkreslení bylo zdůraznění respondentům před každým rozhovorem, že se jedná o výzkum, jehož výsledkem je vědecký text, který by měl být nezaujatý a přátelskými vazbami neovlivněný. Jelikož 75% respondentů má ukončeno vysokoškolské vzdělání humanitního zaměření, je jasné, že respondenti věděli, jaká nezaujatost se od nich požaduje. Všichni respondenti si uvědomují skutečnost, že vědecký text by měl být ideově neutrální, kritický, zvažující mnoho různých pohledů na věc.

Dalším omezujícím faktorem výzkumu byla skutečnost, že rozhovory s přáteli mohou snadno sklouznout k jiným tématům. Z tohoto důvodu jsem se při pokládání otázek striktně držel pěti vybraných výzkumných otázek (viz 2.3.1) a pokud se některý respondent příliš vzdálil od obsahu otázky, byla mu otázka znova zopakována. Tímto opatřením jsem také eliminoval nevhodný vlastní vliv na průběh výzkumu. V případě mého přílišného aktivního vstupování do interakcí s respondenty by hrozilo, že se stanu výzkumnou proměnnou ovlivňující kvalitu výzkumu.

### 3.6 Etické aspekty

Předběžné kontaktování, včetně podání bližších informací o cílech, průběhu a okolnostech rozhovoru, včetně okruhů otázek, bylo prováděno osobně v čase adventním roku 2011.

Respondenti byli informováni o použití přepisu rozhovoru pro účely zveřejnění výzkumu v bakalářské práci. Všichni dotazovaní s výše uvedeným souhlasili. Vzhledem k získaným citlivým údajům, jak již bylo výše uvedeno, jsou detaily, které by ve svém důsledku mohly osoby nebo rodiny identifikovat, pozměněny.

## 4. Výsledky

### 4.1 Přehled výsledků

*Rodiče si nejvíce uvědomují důležitost těchto spirituálních aspektů výchovy:*

- osobní příklad, inspirace (děti napodobují a kopírují rodiče)
- odpovědnost, tzn. co děti dělají ovlivňuje širší svět i tam, kam nedohlédnou
- základní ekologické chápání světa, tzn. odpor k plýtvání různého druhu
- snaha vést děti k poznání Boha
- předpoklad, že děti si samy vytvářejí vztah s Bohem
- láska k bližnímu, k Bohu
- skromnost, snaha rodičů nevymýšlet složité nákladné aktivity pro děti
- samostatnost dětí
- ponechání volného prostoru dětem při hledání a vytvření vztahu k posvátnu.
- umožnění dětem, aby samy byly aktivní, tzn. zapojení dětí do činností, kdy vytvářejí něco samy ze sebe a se sebou
- udržování blízkých vazeb s širší rodinou (babičky, dědové, strýcové, tety a kamarádi)
- důraz na konzervativní hodnoty ve výchově

*Rodiče uvádějí nejčastěji tyto příklady duchovního prožívání svých dětí:*

- prožívání ročních období (jaro, léto, podzim, zima) jako vše ovlivňujících mocných přírodních cyklů
- účast na církevních svátcích během liturgického roku (Velikonoce, Vánoce a svátky světců)
- primární bázeň z přísného Boha v kontrastu s "nekostelním" magickým pojetím způsobu zacházení s realitou (např. soustředěná přání, jiné formy modlitby)
- vlastní dětská tvořivost a hravost a jejich zážitky z umělecké tvorby (hudba, tanec, divadlo)
- vnímání velké hodnoty všedních obyčejných zážitků v každodenních situacích

- křesťanství rodiči praktikované, tzn. vnímání existence Boha jako někoho ke komu se děti modlíme, účast na bohoslužbách, přímluvy
- přírodní živly (vodu, vítr) děti vnímají téměř jako živé bytosti

#### 4.2 Dílčí zhodnocení rozhovorů

V této kapitole budou postupně vyhodnoceny jednotlivé odpovědi respondentů na výzkumné otázky, které jsou pro přehlednost ještě jednou uvedeny.

1. Můžete uvést pár příkladů duchovního prožívání svých dětí?
2. Jakou má vaše dítě představu o principu světa? Je podle něj svět náhoda nebo někým předurčený?
3. Vedete své děti k duchovní bytosti a odpovědnosti za svět? Jaké mají představy duchovních bytostí?
4. Jakými prvky výchovy umožňujete vašim dětem vytvářet cit pro mír, harmonii, smysl a vztah s ostatními lidmi – lze sem zařadit i schopnost člověka vnímat pravdu a krásu?
5. Spiritualitu tak lze považovat jednak za hledání posvátné skutečnosti, ale také za vztah k takovéto struktuře, jak podporujete své děti v tomto hledání a vztahu?

#### *1. Můžete uvést pár příkladů duchovního prožívání svých dětí?*

Nejkomplexněji byla podána odpověď na otázku č.1 v prvním rozhovoru. Je to dáno do jisté míry také tím, že jeden z respondentů má teoretické znalosti z oblasti pedagogiky a humanitních věd.

Společným příkladem duchovního prožívání pro odpovědi většiny respondentů jsou přírodní cykly (jaro, léto, podzim, zima), běh liturgického roku (Velikonoce a Vánoce) a slavení svátků světců.

Dalším shodným prvkem je tvořivost a hravost dětí a zážitek z umělecké tvorby.

Respondent žena v prvním manželském páru uvedla důraz na dobu postního období (uskromění se).

Respondent muž ve druhém rozhovoru uvedl primární bázeň z přísného Boha v kontrastu s "nekostelním" magickým pojetím způsobu zacházení s realitou (např. soustředěná přání, přímlyvy).

*2. Jakou má vaše dítě představu o principu světa? Je podle něj svět náhoda nebo někým předurčený?*

Na druhou otázku byly dány nejkratší odpovědi. Je to nejvíce dáno tím, že se děti mladšího školního věku zatím vědomě nezabývají principy světa.

V odpovědích respondentů převažovala záporná slovesa - děti se nezabývají, nevnímají, nepřemýšlejí, nezajímá, nemají, nepoložily si otázku, hlavu si nelámou.

Shodným prvkem je předpoklad, že se časem hlubší zájem o princip a fungování světa dostaví.

Za výraznou odpověď lze považovat odpověď respondenta muže ve druhém rozhovoru, který uvádí, že svět v dětských očích je místo "pod kontrolou", pod dohledem přísného Boha.

*3. Vedete své děti k duchovní bytosti a odpovědnosti za svět? Jaké mají představy duchovních bytostí?*

Na třetí otázku byly dány nejrůznější odpovědi. Což bylo do jisté míry dáno rozdílným pochopením otázky.

Široce byla podána odpověď na otázku č.3 ve druhém rozhovoru, RM mimo jiné uvádí, že rodiče vedou děti k poznání, že mírou všech věcí není člověk, ale dokonalejší vyšší bytost, což je zároveň závazkem snahy a odpovědnosti.

K odpovědnosti se váže i odpověď RŽ v prvním rozhovoru, kde uvádí důležitost základního ekologického chápání světa, tzn. odporu k plýtvání různého druhu.

K vedení k odpovědnosti RŽ v prvním rozhovoru zmiňuje snahu předat dětem, že to co dělají, ovlivňuje i širší svět i tam, kam nedohlédnou.

Z odpovědi RŽ ve druhém rozhovoru je znát, že děti danou problematiku vidí výrazně jednodušeji než rodiče. O duchovních bytostech by děti asi řekli, že jsou to „dobří lidé“ ty duchovní bytosti.

V odpovědích na třetí otázku je spojujícím bodem důraz na to, aby děti věděly, že jsou zodpovědny za svět. V odpovědích respondentů převažují zmínky ekologického charakteru, již zmíněný odpor k plýtvání různého druhu a dětské vnímání přírodních živlů (vodu, vítr) vnímají téměř jako živé bytosti.

*4. Jakými prvky výchovy umožňujete vašim dětem vytvářet cit pro mír, harmonii, smysl a vztah s ostatními lidmi – lze sem zařadit i schopnost člověka vnímat pravdu a krásu?*

Zde byly odpovědi respondentů celkem jednoznačné.

Obsáhlou odpověď uvedla respondentka v prvním rozhovoru. Mezi prvky výchovy uvádí určitou snahu o skromnost, snahu nevymýšlet složité nákladné aktivity pro děti, ale zapojení dětí, kdy vytvářejí něco samy ze sebe a se sebou, kde se zároveň setkávají s lidmi a musí s nimi “spolupracovat” a dělat něco dohromady (muzika, tancování, divadlo). Dále důležitost snahy udržovat blízké vazby s širší rodinou - babičky, dědové, strýčkové, tety a kamarádi.

V rámci blízkých vztahů s rodinou uvádí RŽ v prvním rozhovoru překonávání těžkostí. Jako příklad uvádí neskrývání nemoci a smrti (neizolování dětí od smrti blízkého člověka).

Častými prvky v odpovědích na čtvrtou otázku jsou uváděny příklady výtvarného a tvůrčího charakteru.

RM ve druhém rozhovoru považuje častý pohyb v přírodě za zásadní pro chápání souvislostí, vytváření citu pro harmonii a schopnost vnímat krásu.

V odpovědích také převládá snaha rodičů ponechat dětem prostor, aby byly samy aktivní.

*5. Spiritualitu tak lze považovat jednak za hledání posvátné skutečnosti, ale také za vztah k takovéto struktuře, jak podporujete své děti v tomto hledání a vztahu?*

Opakovaným prvkem v odpovědích respondentů na pátou otázku je ponechání volného prostoru dětem při hledání a vytváření vztahu k posvátnu. Rodičovská podpora je spíše bezděčná, hlavně průběžně v každodenních situacích.

Dalším shodným prvkem je snaha rodičů představit dětem určitý příklad stylu života a předpoklad, že dítě v tom najde hodnotu a smysl samo.

Nikdo z rodičů neuvádí žádný konkrétní návod, jak děti dovést k posvátné skutečnosti.

Jiným shodným předpokladem rodičů je, že si děti v pozdějším věku budou samy schopny vytvořit vztah k takové struktuře (např. za pomoci četby - viz. RŽ ve druhém rozhovoru).

Věk je rozhodující i v odpovědi RM ve druhém rozhovoru. Je podle něj příliš brzy na autonomní hledání. Zatím se jedná jen o rodičovský servis a filtraci vhodného a nevhodného. Dítě se později samo rozhodne.

Jinou podporou předpokladu budoucí samostatnosti je odpověď RM ve druhém rozhovoru: “Děti napodobují a kopírují rodiče. Předpokládám, že cestu k posvátné skutečnosti si najdou samy”.



## 5. Diskuze

V této kapitole podávám shrnutí hlavních výsledků výzkumu z důvodu provedení analýzy a uvedení do souvislostí s hlavní výzkumnou otázkou.

*Uvědomují si věřící rodiče důležitost spirituálních aspektů výchovy a duchovního prožívání svých dětí?*

Pro přehlednost uvádím, kterým aspektům a příkladům rodiče ve svých odpovědích přiřadili největší důležitost.

### 5.1 Vybrané aspekty a příklady

Z celé skupiny **spirituálních aspektů** objevujících se ve výzkumných rozhovorech jsou rodiči *zvýrazněny* tři:

1. *vztah k Bohu*, snaha vést děti k poznání Boha a zároveň předpoklad, že si děti samy vytvoří vztah k Bohem
2. *lásky k bližnímu*, a z toho plynoucí odpovědnost, tzn. co děti dělají ovlivňuje širší svět i tam, kam nedohlédnou
3. *samostatnost dětí*, a/ ponechání volného prostoru dětem při hledání a vytváření vztahu k posvátnu. b/ umožnění dětem, aby samy byly aktivní, tzn. zapojení dětí do činností, kdy vytvářejí něco samy ze sebe a se sebou

Ze skupiny příkladů **duchovního prožívání** objevujících se ve výzkumných rozhovorech jsou rodiči *vyzdvíženy* tři:

1. *církevní svátky*, účast na církevních svátcích během liturgického roku (Velikonoce, Vánoce a svátky světců)
2. *tvůrčí a hravost* dětí, zážitek z umělecké tvorby (hudba, tanec, divadlo)

3. *příroda*: a/ *prožívání ročních období* (jaro, léto, podzim, zima) jako vše ovlivňujících mocných přírodních cyklů, b/ *přírodní živly* (vodu, vítr) děti vnímají téměř jako živé bytosti

## 5.2 Analýza výsledků

Předpokládal jsem, že *věřící* rodiče uvedou na prvním místě mezi spirituálními aspekty výchovy *vztah k Bohu*. Nečekané bylo zjištění, že rodiče ponechávají dětem ve vytváření vztahu k Bohu velkou svobodu. Příčinou tohoto zjištění je rodiči předpokládaná budoucí samostatnost dětí a věk také dětí.

Dalším zvýrazněným aspektem je *láska k bližnímu*. Rodiče si uvědomují zodpovědnost z této schopnosti plynoucí a vědomě na konkrétních případech výchovy dětem ukazují, že to co děti dělají, ovlivňuje širší svět i tam, kam nedohlédnou.

Třetím aspektem je *samostatnost dětí*, a to i v tak pro věřící důležité oblasti jako je hledání a vztah k posvátnu. Rodiče jsou si vědomi toho, když si děti na cokoli přijdou samy, bude to mít pro ně v životě větší váhu a hodnotu.

V příkladech duchovního prožívání dětí jsou na prvním místě *církevní svátky*. Velikonoce a hlavně Vánoce mají pro děti silné kouzlo. Pro děti věřících rodičů je určitou "výhodou" oproti dětem z nevěřícího prostředí, že kromě Vánoc, Velikonoc, narozenin a jmenin, si všímají také svátků světců (např. Cyrila a Metoděje, sv. Martina a dalších). Význam slavení svátků spatřuji v důležitosti připomínání významných skutků lidí a z toho plynoucího ponaučení pro děti.

*Tvořivost a hravost* dětí je dle mého názoru nejspolečnější duchovní zážitek pro všechny děti. Věřící rodiče kladli důraz na zážitek z umělecké tvorby (hudba, tanec, divadlo). Význam tohoto zjištění spočívá v podpoře *tvůrčích schopností* dítěte, které mohou být záštitou v dospělosti při řešení životních situací.

Mohlo by se zdát, že třetí vyzdvihovaný příklad duchovního prožívání dětí - *příroda* - je neduchovního rázu. Rodiče argumentují tím, že vidí na dětech hrajících si v lese

podobné projevy spontaneity jako při umělecké tvorbě nebo při návštěvě chrámu. V přírodě děti nejlépe vidí proměny ročních období a sílu přírodních živlů. Příroda umožňuje dětem seznámení s přirozenými cykly.

### 5.3 Předpoklad respondentů

Shodným předpokladem u většiny respondentů je, že s přechodem z mladšího školního věku do *středního školního věku* (od 8/9 let do 11/12 let) nastane velká změna v postoji dítěte k duchovnímu prožívání. V této fázi dochází k mnoha změnám podmíněných sociálně i biologicky, jedná se o přípravu na dospívání.

### 5.4 Vlivy

Výsledek je výrazně ovlivněn věkem dětí. Z výzkumu vyplývá, že děti mladšího školního věku se zatím příliš nezabývají otázkami spirituální povahy.

Výsledek je také ovlivněn výběrem účastníků. Výběr respondentů zajišťuje validitu výzkumu, tudíž považiji za výhodu osobní dlouhodobou znalost zkoumaných rodin a možnost ověření pravdivosti odpovědí. Jak již bylo uvedeno výše, nevýhodou je subjektivní vnímání respondentů na úkor objektivnosti.

### 5.5 Objektivita výzkumníka

Autor práce se považuje za věřícího křesťana. Byl jsem si toho vědom při psaní této práce. Zachování ideové objektivity výzkumníka zajišťovaly dva faktory, a to kritický pohled na danou problematiku a dodržování metodologických postupů. Cílem nebylo napsat náboženský text, ale vědeckou práci na téma spirituality ve výchově dětí.

### 5.6 Komparace

Při srovnání výzkumu s jinými mě zaujala podobnost výsledku anglického biologa Davida Haye, který spolu se svou kolegyní psycholožkou Rebeccou Nye uskutečnil

výzkum s dětmi (mladšího školního věku) z *nevěřícího* prostředí. Došli k podobným závěrům, které vyplynuly z mého výzkumu s dětmi z prostředí *věřících* rodin.

*V rámci svého výzkumu uskutečnili rozhovory s třiceti osmi dětmi různých náboženských vyznání i s dětmi z nevěřícího prostředí ve věku šest až jedenáct let. Jednou částí rozhovoru bylo prohlížení fotografií, na kterých bylo například dítě dívající se na hvězdy, chlapec sedící u ohně nebo fotografie mrtvého ptáčka v kleci. Na základě fotografií pak děti dostaly prostor hovořit o vlastní zkušenosti. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že **spirituální zážitek není něco, co je třeba dětem dlouze popisovat a vysvětlovat. Je to něco, co si nesou v sobě a co umí samy intuitivně odkrýt a pojmenovat** (5).*

## 5.7 Návrhy

Pro další výzkum zabývající se dětskou spiritualitou se nabízí (např. v rámci diplomové práce) bádání zaměřené na srovnání shodných a rozdílných spirituálních prvků a duchovních prožitků dětí z prostředí věřících a nevěřících rodin. Pozitivním přínosem budoucí práce by v každém případě bylo navýšení vzorku respondentů, formulace *nových* nezodpovězených otázek, které by mohly další bádání rozvinout. Jiným mým návrhem je práce, ve které by se mohly použít otázky *původní*, jelikož některé z dětí respondentů za dva roky již opustí *mladší školní věk*.

## 6. Závěr

Před zpracováním výzkumu byly zvoleny dvě oblasti k probádání, a to spirituální aspekty výchovy a duchovní prožívání dětí. Pomocí kvalitativního výzkumu vytvořeného metodou polostrukturovaných rozhovorů s věřícími rodiči odpovídá tato práce na hlavní výzkumnou otázku: Uvědomují si věřící rodiče důležitost spirituálních aspektů výchovy a duchovního prožívání svých dětí? **Odpověď zní ano, uvědomují.** Na výzkumnou otázku bylo odpovězeno, byly pojmenovány, popsány a analyzovány spirituální aspekty ve výchově a příklady duchovního prožívání dětí .

V bakalářské práci jsou shrnuty a vyhodnoceny poznatky, ke kterým jsem dospěl při studiu a zpracovávání zvoleného tématu – *význam spirituality v procesu edukace*. Teoretické informace jsem získal studiem odborné literatury, která se zaměřuje na problematiku dětské spirituality, výchovy, rodiny a křesťanství. Využíval jsem literaturu českou i zahraniční.

Výsledky práce mapují názory jen malého vzorku rodičů. Jsem si vědom, že limitujícím aspektem výzkumu je nízký počet respondentů. Spiritualita obecně, o to více dětská, je téma náročné na zmapování. Když jsem studoval autory citované v první části práce, věděl jsem, že mým přínosem nebudou výsledky zobecnitelné v široké míře, ale že výsledky mé práce mohou být základem pro další výzkumy a studie v sociální oblasti, či oblasti sociologie rodiny. Také mohou být použity jako studijní materiál v rámci výuky či sloužit sociálním nebo výchovným pracovníkům pro doplnění jejich profesního obrazu o názorech rodičů na výchovu dětí.

## **7. Klíčová slova**

Spiritualita

Víra

Religiozita

Výchova

Mladší školní věk

Křesťanství

Bible

## 8. Seznam informačních zdrojů

1. AUGUSTYN, J. *Být otcem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2004. 235 s. ISBN 80-7192-581-0.
2. BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. 174 s. ISBN 80-7178-862-7.
3. DOLISTA, J. *Misijní úsilí církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 8-7192-558-6.
4. GRUBER, E. *Děti se ptají na Boha*. Praha : Portál, 1994. 260 s. ISBN 80-85282-19-4.
5. HAY, D.; NYE, R. *The Spirit of the Child*. vyd. 2. London: Jessica Kingsley Publisher, 2006. 224 p. ISBN 1843103710.
6. HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. 3. Praha: Fortuna, 2003. 120 s. ISBN 80-7168-876-2.
7. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*. Praha: Portál, 1998. 140 s. ISBN 0-06-062840-5.
8. CHORVÁT, M. Křesťanské pojetí rodiny a rodinné výchovy. [online]. Publikováno 23.03. 2010 [cit. 2012-03-12]. Dostupné na WWW: <[http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/12924/chorvat\\_2010\\_dp.pdf?sequence=1](http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/12924/chorvat_2010_dp.pdf?sequence=1)>
9. FIORES, S. *Slovník spirituality*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999. 916 s. ISBN 80-7192-338-9.
10. FONTANA, D. *Cesty ducha v moderním světě: možnosti duchovního růstu z pohledu psychologie a spirituálních tradic*. vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 231 s. ISBN 80-7178-239-4.
11. FOWLER, J. W. *Stages of Faith*. San Francisco, Harper & Row, 1981. 332 p. ISBN 0-06-062840-5
12. KAŠPARŮ, M. *Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky*. Brno: Cesta, 2002. 154 s. ISBN 80-7295-031-2.

13. KNOFLÍČKOVÁ, Z. Význam religiozity a spirituality. Kontakt-odborný a vědecký časopis pro zdravotně sociální otázky, 2008, č. 1, s. 172-179.
14. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN. 978-80-7367-383-3.
15. KŘIVOHLAVÝ, Jaroslav. *Pastorální péče*. Praha: Oliva, 2000. 177 s. ISBN 80-85942-42-9.
16. LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-66-0.
17. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
18. MATĚJČEK, Z. *Výchovný styl jako stín vlastního dětství*. [online]. Publikováno 19.04.1999 cit. 2008-2-16]. Dostupné na WWW: < <http://www.rodina.cz/clanek23.htm>
19. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: MCM, 1994. 245 s. ISBN neuvedeno.
20. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie Osobnosti*. Praha: Academia, 1998. 244 s. ISBN 80-200-0628-1.
21. PÁVKOVÁ, J. Nejdůležitější vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku. In *Školní družina*. Praha: Portál, 2007. s. 25.
22. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
23. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN neuvedeno.
24. PROKOP, Jiří, Maxmilián. *Spiritualita v nemocničním prostředí* [online]. 2006 [cit. 2009-02-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.paliativnimedicina.cz/prilohy/152.pdf>>.
25. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Heslo „výchova“. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN: 80-7178-772-8.
26. RADKOVÁ, L. *Religiozita a spiritualita v sociální práci*. Bratislava: GaK, 2004. ISBN 13350579.



27. RATCLIFF, D. Children's Spirituality [online]. Publikováno [cit. 2012-02-26].  
Dostupné na WWW: < <http://childspirituality.org/NAPCE/NAPCE.pdf>
28. RUPNIK, M. I. *Uvedení do duchovního života*. Velehrad: Refugium, 2003. 111 s.  
ISBN 80-86715-09-4.
29. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1.vyd. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
30. ŘÍČAN P. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha: Grada, 2002. 200 s. ISBN:978-80-247-1174-4.
31. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
32. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. 326 s. ISBN 978-80-7367-312-3.
33. SHELDRAKE, P., What is spirituality? [online]. Publikováno [cit. 2012-02-26].  
Dostupné na WWW: < <http://www.childspirituality.org/experience.pdf>
34. SMÉKAL, V. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta, 2005. 204 s. ISBN 80-7295-069-X.
35. STRÍŽENEC, M. *Súčasná psychológia náboženstva*. Bratislava: Iris, 2001. 236 s. ISBN 80-88778-33-6.
36. STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. 189 s.  
ISBN 80-85931-48-6.
37. ŠPIRUDOVÁ, L, et al. *Multikulturní ošetrovatelství II*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 248 s. ISBN 80-247-1213-X.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
39. VOLNÝ, V. Problematika teorií spirituálního vývoje a rozvoje víry [online].  
Publikováno 24.12.2010 [cit. 2012-02-18]. Dostupné na WWW: < <http://ebookbrowse.com/volny-prednaska-doc-d87479937>



## Příloha 1: Deklarace práv dítěte

### **Deklarace práv dítěte**

#### *Preamble*

U vědomí toho, že lid Spojených národů znovu vyhlásil v Chartě svou víru v základní lidská práva a v důstojnost a hodnotu lidské osobnosti a rozhodl se podporovat sociální pokrok a vyšší životní úroveň ve větší svobodě, že Organizace spojených národů vyhlásila ve Všeobecné deklaraci lidských práv, že každý má všechna práva a svobody v ní stanovené bez jakéhokoli rozlišování podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženského, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení, že dítě pro svou tělesnou a duševní nezralost potřebuje zvláštní záruky, péči a zvláštní právní ochranu před narozením i po něm, že potřeba těchto zvláštních záruk byla zakotvena v Ženevské deklaraci práv dítěte z r. 1924 a uznána ve Všeobecné deklaraci lidských práv a ve statutech mezinárodních odborných organizací a ostatních mezinárodních organizací, zabývajících se otázkami péče o děti, že lidstvo je povinno dát dětem to nejlepší, co jim může dát, Valné shromáždění prohlašuje tuto Deklaraci práv dítěte, aby děti mohly prožít šťastné dětství, užívat práv a svobod zde uvedených ku prospěchu vlastnímu i prospěchu společnosti a vyzývá rodiče, muže i ženy a dobrovolné organizace, místní úřady a vlády zemí, aby uznali tato práva a snažili se dosáhnout jejich dodržování cestou zákonodárných a jiných opatření prováděných postupně s těmito zásadami:

#### **Zásada 1**

Dítě požívá všech práv stanovených v této Deklaraci. Tato práva má bez výjimky každé dítě, bez rozlišování nebo diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo postavení, ať již jeho samého, nebo jeho rodiny.

#### **Zásada 2**

Dítě požívá zvláštní ochrany. Zákon a ostatní opatření necht' mu poskytují příležitost i prostředky k tomu, aby se mohlo rozvíjet fyzicky, duševně, morálně, duchovně a

sociálně zdravým způsobem a v podmínkách svobody a důstojnosti. Nejvyšším měřítkem zákonodárné činnosti v této oblasti je zájem dítěte.

### **Zásada 3**

Dítě má od narození právo na jméno a na státní příslušnost.

### **Zásada 4**

Dítě požívá výhod sociálního zabezpečení. Je oprávněno vyrůstat a rozvíjet se ve zdraví; proto se jemu i jeho matce poskytuje zvláštní péče a ochrana včetně přiměřené péče v době před jeho narozením i po něm. Dítě má právo na přiměřenou výživu, bydlení, zotavení a lékařskou péči.

### **Zásada 5**

Dítěti, které je fyzicky, duševně nebo sociálně postiženo, se poskytuje zvláštní zacházení, výchova a péče, jak to vyžaduje jeho zvláštní postavení.

### **Zásada 6**

Dítě potřebuje k plnému a harmonickému vývoji své osobnosti lásku a porozumění. Pokud je to možné, má vyrůstat v péči svých rodičů, kteří jsou za ně odpovědni, a v ovzduší přízně, morálního i materiálního zabezpečení; dítě v útlém věku může být odloučeno od své matky pouze za výjimečných okolností. Společnost i úřady jsou povinny poskytovat zvláštní péči dětem bez rodičů a dětem bez přiměřených prostředků k životu. Finanční podpora státu a jiná pomoc dětem z početných rodin je žádoucí.

### **Zásada 7**

Dítě má nárok na vzdělání, které má být bezplatné a povinné, alespoň v začátečních stupních. Má mu být poskytována výchova, která pomáhá zvýšit jeho všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu na základě stejných příležitostí rozvíjet jeho schopnosti, úsudek a smysl pro morální a sociální odpovědnost a stát se tak platným členem společnosti.

Nejlepší zájmy dětí mají být vůdčími zásadami pro ty, kdož odpovídají za výchovu a vedení dítěte. Tuto odpovědnost nesou v první řadě rodiče dítěte. Dítě má mít plnou možnost ke hrám a zotavení, jež by měly mít stejné poslání jako vzdělání; společnost a státní úřady mají usilovat o to, aby dítě mohlo tohoto práva užívat.

**Zásada 8**

Dítě bude za všech okolností mezi prvními, komu bude poskytnuta ochrana a pomoc.

**Zásada 9**

Dítě má být chráněno před všemi formami nedbalosti, krutosti a vykořisťování. Nesmí být předmětem obchodu v žádné podobě. Dítě nesmí být přijato do zaměstnání před dosažením přiměřeného minimálního věku; v žádném případě mu nebude vnuceno nebo dovoleno vykonávat jakékoli povolání nebo zaměstnání, jež by mohlo škodit jeho zdraví nebo výchově, anebo by překáželo jeho tělesnému, duševnímu nebo morálnímu vývoji.

**Zásada 10**

Dítě musí být chráněno před činy, jež by mohly podporovat rasovou, náboženskou nebo jakoukoli jinou formu diskriminace. Musí být vychováváno v duchu porozumění, snášenlivosti, přátelství mezi národy, míru a všeobecného bratrství a v plném vědomí, že svou energii a nadání má věnovat službě bližním.

*Zdroj: Český helsinský výbor*



RM.: Určitě sem patří dětské vnímání vlastní tvořivosti a hravosti. Myslím tím jejich fascinující zaujatost výtvarnou činností nebo hrou, kdy úžasně vnímají pouze přítomný okamžik, což by jim leckterý dospělý mohl závidět.

## **2. Jakou má vaše dítě představu o principu světa? Je podle něj svět náhoda nebo někým předurčený?**

RŽ.: To si netroufnu s jistotou říct, myslím, že takové věci jako “svět jako náhoda” nebo “svět jako předurčenost” děti zatím v takovýchto kategoriích nevnímají. Zatím to vnímají spíš přes námi praktikované křesťanství, tzn. vnímají určitě existenci Boha jako někoho ke komu se modlíme, kvůli němuž chodíme do kostela, ke kterému se nějak vztahujeme i v běžném každodenním konání.

RM.: Děti nad tím zatím nepřemýšlejí, určitě silně vnímají okolní konstanty a to vlastní rodiče, příbuzné a blízké, kteří jim nějak ten svět zprostředkovávají. Věří, že svět stvořil bůh, ale jak je to možné, tím si hlavu zatím nelámou.

RŽ.: Myslím, že děti zatím teoretické rozvažování o životě nezajímá, spíš je asi podstatné, aby se v základě naučily vnímat, co je správné a co špatné - vůči sobě i vůči lidem a světu okolo. Hlubší nazývání těchto běžných věcí snad časem přijde samo.

## **3. Vedete své děti k duchovní bytosti a odpovědnosti za svět? Jaké mají představy duchovních bytostí?**

RŽ.: Určitě se o to snažíme, ale bez nějakého striktního systému, kromě modliteb (zvláště třeba v období předvelikonočního půstu) a chození do kostela spíš v běžných a obecných kategoriích. To znamená nenásilným aktivováním představy, že svět není jen místo tady a teď, kde si hraju a dělám věci pro sebe a bezprostřední okolí, ale že to, co dělám ovlivňuje i širší svět i tam, kam nedohlédnu. Že je třeba starat se o lidi, kteří jsou

třeba hodně daleko a nemají se tak dobře jako my (máme “adoptivní dítě” v Bělorusku, s kterým měly děti možnost se před dvěma lety potkat), určitě sem bude patřit i základní ekologické chápání světa, tzn. odpor k plýtvání různého druhu, přemíra jezdění autem, zbytečného dalekého cestování, zbytečně nákladných zábav, které jsou zatěžující pro svět.

RM.: Pochopil jsem otázku tak, jestli vedu děti k tomu, aby samy byly duchovními bytostmi. Nevím, jestli to nebylo myšleno tak, zda je vedu ke zkušenosti k nějaké jiné duchovní bytosti. Nechávám jim volný prostor, hlavně jejich fantazii.

RM.: Snažím se dětem na konkrétních příkladech ve vztazích k lidem nebo i k přírodě (např. ekologické třídění odpadů) ukázat, že i oni samy svět vytvářejí a měly by být za něj v rámci svého věku odpovědní.

RŽ.: Co se týče duchovních bytostí, tak asi je to základní představa o Bohu jako o něčem nad náma, pak andělé jako naši ochránci.

RM.: K jejich představě duchovních bytostí bych rád krom obrazu Boha a andělů ještě doplnil jejich fantazie v přírodní oblasti. To jak vnímají přírodní živly, vodu, vítr, téměř jako živé bytosti. Samozřejmě jsou naprosto fascinováni ohněm.

#### **4. Jakými prvky výchovy umožňujete vašim dětem vytvářet cit pro mír, harmonii, smysl a vztah s ostatními lidmi – lze sem zařadit i schopnost člověka vnímat pravdu a krásu?**

RŽ.: Tak snad určitou snahou o skromnost (což je tedy v kontextu dnešního světa občas náročné), snad tím, že se snažíme nevymýšlet složité nákladné aktivity pro děti, ale spíš něco, co je naučí z mála vytvořit hodně, co je nechá pracovat s fantazií (ideální je vyrábění různých věcí z odpadků - papír, dřevo, hajzlručky, špunty, šišky, šnečí ulity,



stavění bunkrů ve křoví, každý má na zahradě svoji zahrádku, koupání spíš v rybníce než třeba jen po koupalištích a tak). Pak určitě i takové věci jako muzika, tancování, divadlo atd. Prostě všechno, kde vytvářejí něco samy ze sebe a se sebou, kde se zároveň setkávají s lidmi a musí s nimi “spolupracovat” a dělat něco dohromady.

RM.: Asi příkladem, nijak aktivně, že bych se tomu nějak konkrétně věnoval. Pravdu a lež je učíme rozlišovat od nejútlejšího věku. Krásu poznají samy. Naopak, často se stane, že nám děti něco krásného ukáží, čeho jsme si sami nevšimli, suchý list nebo obraz na nebi.

RŽ.: Co se lidí týče tak asi snaha udržovat blízké vazby s širší rodinou - babičky, dědové, strýčkové, tety a kamarádi. Asi v tom smyslu, že je právě tahle pospolitost důležitější než věci, komfort a tak. I když vztahy někdy nejsou jen ideální, ale i to překonávání těžkostí k tomu patří. Možná sem patří i neskrývání nemoci a smrti (neizolování dětí od smrti blízkého člověka - v našem případě prababičky).

RŽ.: Pravda a krása by tak postupně měla vyplývat sama, není to něco, co se exaktně učí. Objevuje se samo vnímáním jemností, neagresivních zábav (ne počítačové hry, televize, zábavní parky, poutě), ale spíš “jemná” zábava nenásilně učící děti vnímat odstíny a jemnosti života - koza chroupající kopřivy a olizující kůzle asi vytvoří mnohem více možnosti vjemů než třeba divoká nalajnovaná počítačová hra. Ale samozřejmě ani to asi nesmí být striktní - spíš jde o to nezakazovat, ale nabízet varianty místo moderních agresivních zábav. I když i k těm je třeba přičuchnout, aby člověk viděl možnosti. Dítěti je potřeba to umožnit také, aby to znalo, ale aby ho to nelákalo, protože na světě jsou zajímavější věci.

**5. Spiritualitu tak lze považovat jednak za hledání posvátné skutečnosti, ale také za vztah k takovéto struktuře, jak podporujete své děti v tomto hledání a vztahu?**

RŽ.: Děti podporujeme spíš bezděčně, nejen návštěvou kostela, slavením křesťanských svátků, ale hlavně průběžně každodenními situacemi, tím jak vnímáme a prožíváme každý den. Jinak to asi nejde, asi na to není návod. Spíš se jedná o snahu představit určitý příklad stylu života a doufat, že dítě v tom také najde hodnotu a smysl. Třeba i v obtížném věku puberty.

RM.: Odpovědi, myslím, nezanedbávám, ale aktivním vedením bych to nenazval. Děti samy hledají a vytvářejí si vztah k posvátné skutečnosti. My to spíš s údivem sledujeme.

## **Rozhovor č. 2**

Rozhovor č. 2 z 19. 12. 2011

Respondenti: Manželský pár, muž 40, žena 36 let, 2 děti ve věku 9 a 6 let. Doba trvání manželství je 10 let. Žijí v malém městě v rodinném domě.

### **1. Můžete uvést pár příkladů duchovního prožívání svých dětí?**

RM.: Návštěvy v kostele (běh liturgického roku) děti v osmi letech vnímají spíše jako kolorit rodinného života - něco co se prostě doma "dělá" a občas to bývá ve střetu s jejich přáními a preferencemi, takže s duchovním prožíváním v tomto ohledu bych byl opatrnější.

RŽ.: Základním duchovním prožitkem u nich pravděpodobně bude jistota lásky od rodičů, pocit domova a bezpečí a širší rodiny a přátel, které je mají rádi. Dále to bude fascinace přírodou a v neposlední řadě bych do duchovních prožitků zařadil i zážitek z umělecké tvorby – rády malují, vyrábějí a vymýšlejí věci.

RM.: Hlavními body je teď u nich jakási primární bázeň, kdy chápou vlastní nesamostatnost a vydanost před všemohoucností onoho přísného Boha, jehož starozákonní vykreslení na ně působí právě tou nesmlouvavostí.

RM.: Pak jsou zážitky "nekostelní", magickému pojetí blízký způsob zacházení s realitou - soustředěná přání, čtení analogií, které si upravují tak, aby zapadaly do jejich chápání a potřeb, vědomí vlastní slabosti v kontrastu s velikášstvím vnitřně prožívaným.

RŽ.: Snažíme se o to, aby naše děti měly schopnost umět se rozdělit s ostatními a zároveň to nepocit'ovaly jako ochuzení, ale naopak jako obohacení.

## **2. Jakou má vaše dítě představu o principu světa? Je podle něj svět náhoda nebo někým předurčený?**

RM.: Nevím, jestli si tu otázku takhle vůbec někdy položily. Spíše je zajímavá, „jak“ se to dělo, než jestli to šlo samo nebo kvůli někomu.

RM.: Pravidla rodinná, školní, vševidoucí starozákonní Bůh plus vlastní dětská magie.

RŽ.: Děti v tomto věku podle mě nemají ani potřebu svět kategoricky hodnotit. Principy přijímají jak jsou.

RM.: Není to 100%, ale svět je v jejich očích místo „pod kontrolou“!

## **3. Vedete své děti k duchovní bytosti a odpovědnosti za svět? Jaké mají představy duchovních bytostí?**

RŽ.: K odpovědnosti za svět - ano, v takových těch jednoduchých zásadách, že člověk by měl jednat tak, aby obdobně mohli jednat i jiní, tj. nesobectví, rozdělit se s druhými, ohled na to, co druhý cítí.

RM.: To je velice obsáhlá otázka,

a/ potřetí zmiňuji starozákonního Boha, jehož hrozivost je při čteních na mši pro dětské uši nepřeslechnutelná, posuny v civilizačním chápání Absolutna ještě nechápou, ale stručněji - ano, vedeme je k tomu, že mírou všech věcí není člověk, ale dokonalejší vyšší bytost, což je zároveň závazkem snahy a odpovědnosti.

b/ nejde jen o „kostelních“ postavy, po hrozivosti starozákonního čtení je na hodinách náboženství kladem chápání humanity Ježíše Krista. Mají ponětí a celkem je přitahuje exotičnost biblických kulis, podobně jako příběh cizokrajného Buddha.

RŽ.: Jaké mají představy duchovních bytostí? Děti by asi řekli, že jsou to „dobří lidé“ ty duchovní bytosti.

RM.: Ale jde také o spoustu bytostí současného dětského kouzelnického a fantasy žánru (Harry Potter apod.).

**4. Jakými prvky výchovy umožňujete vašim dětem vytvářet cit pro mír, harmonii, smysl a vztah s ostatními lidmi – lze sem zařadit i schopnost člověka vnímat pravdu a krásu?**

RŽ.: Zpíváme, hrajeme si, odpovídáme na otázky po pravdě. Mluvíme s dětmi o tom, který obrázek je povedený a který by potřeboval dodělat.

RM.: Za zásadní považuji u dětí častý pohyb v přírodě, kdy “o nic nejde” , tj. učení se bez tlaku - názvy stromů, vztahy mezi zvířaty, orientace v krajině, chápání souvislostí.

RŽ.: Na učení dětí vnímat krásu se nemusíme aktivně podílet. Ten dar mají od Boha. Nedávno mě velice potěšila jejich reakce při sledování Večerníčku. “Dneska je nějaký hloupý díl”. Samy televizi vypnuly.

RM.: Výtvarno doma i v kroužku, při sledování televize poukazování (zlehčeně) na rozdíl hodnotných věcí oproti braku a falši. Děti musí požadované chování vidět příkladem - slušnost v sousedství, pospolitost v rodině.

**5. Spiritualitu tak lze považovat jednak za hledání posvátné skutečnosti, ale také za vztah k takovéto struktuře, jak podporujete své děti v tomto hledání a vztahu?**

RŽ.: Možná občasnou poznámkou, že Pán Bůh nás má rád. Chci, aby ten vztah byl vesměs pozitivní, nejsem si ale jista, zda se mi to daří. Zřejmě je to způsobeno mým ostychem o nejednoznačných a hůře uchopitelných věcech vůbec hovořit. Byla bych ráda, kdyby něco později nasály dobrou četbou nebo aby se samy ptaly. Čteme společně dětskou Bibli.

RM.: Pro šesti a devítileté děti je příliš brzy na autonomní hledání. Zatím jde o rodičovský servis a filtraci vhodného a nevhodného, osobní příklad jako inspirace.

RM.: Děti napodobují a kopírují rodiče. Předpokládám, že cestu k posvátné skutečnosti si děti samy najdou.

RŽ.: Děti vedeme k poslušnosti, samostatnosti a odpovědnosti. Jejich osobní vztah k Bohu, je naším největším přáním. V pravém slova smyslu osobní vztah k Bohu nemůžeme předat výchovou.

RM.: Snažíme se vést děti k poznání Boha. Věříme, že naše děti, kromě našich slov, vidí i osobní rozměr naší víry.