

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Specializace v pedagogice

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dítě a jeho spiritualita pro rámcový vzdělávací program pro předškolní  
vzdělávání dle Jana Amose Komenského

A child and his spirituality for the Framework Educational Program of  
Preschool Education according to Jan Amos Comenius

Oleg Gricyk

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Dítě a jeho spiritualita pro rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dle Jana Amose Komenského* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, červenec 2019.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá antropologickými východisky v díle Jana Amose Komenského. Na základě jeho východisek je zpracována nabídka k rozšíření rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V první části této práce jsou vymezeny teoretické předpoklady antropologických otázek, jež (*nebo které*) patří do oboru managementu. Dále je poukázáno na nedostatky dnešní české pedagogiky v otázce, kdo je člověk. Ve druhé kapitole je rozpracováno dílo Komenského, *Didaktika Velká*, ve kterém jsou přiblíženy hlavní důrazy a motivy díla. V praktické části této práce je použita metoda obsahové analýzy ke zkoumání, zda rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání naplňuje školský zákon v otázce duchovních hodnot. Je poukázáno, že rámcový dokument s duchovními hodnotami nepracuje. V rámci aktuálně probíhající revize RVP je v poslední části práce navrženo rozšíření rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání o šestou vzdělávací oblast s názvem – dítě a jeho spiritualita. Pro tuto oblast jsou zpracovány: dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacího záměru učitele. Cílem práce je rozšířit vzdělávací program tak, aby pracoval s každou oblastí vývoje dítěte dle antropologického vzoru Komenského.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

spiritualita, Komenský, revize RVP PV, dítě a jeho spiritualita, šestá vzdělávací oblast.

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with the anthropological starting points in the work of Jan Amos Comenius. Based on its starting points this work offers the extension of the Framework Educational Program for Pre-school Education (FEP PE). In the first part of this thesis, there are defined theoretical assumptions that anthropological questions belong to the field of school management. Furthermore, the shortcomings of today's Czech pedagogy regarding the question of who is human are pointed out. The second chapter summarizes Comenius' work, "Great Didactics", and highlights his main emphasis. In the practical part of this work, the content analysis method is used to investigate whether the framework educational program for pre-school education fulfills the school law on the question of spiritual values. It is pointed out that the framework document does not work with spiritual values. As part of the current FEP revision in the last part of the thesis, it is proposed to extend the framework educational program for pre-school education by the sixth educational area called – a child and his spirituality. The following are elaborated in this area: partial educational goals, educational offerings, expected outcomes and risks that can jeopardize the success of the teacher's educational goals. The aim of the thesis is to extend the educational program to work with every area of the developing child according to the anthropological model of Comenius.

## **KEYWORDS**

spirituality, Comenius, revision of the Framework Educational Program, child and his spirituality, sixth educational area.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1. ANTROPOLOGIE PŘEDCHÁZÍ METODOLOGII .....</b>	<b>6</b>
1.1 CÍLE A FUNKCE VZDĚLÁVÁNÍ .....	7
1.2 ŠKOLA JAKO NÁSTROJ MOCI.....	9
1.3 NEDOSTATKY ČESKÉ PEDAGOGIKY .....	10
1.4 ŠKOLA NAŠÍ DOBY .....	11
1.5 ZMĚNA PARADIGMATU .....	11
1.5.1 VZDĚLÁNÍ JAKO ZBOŽÍ.....	12
1.5.2 JAK JSME V PEDAGOGICE ZTRATILI POJMY DOBRA A ZLA? .....	12
1.5.3 INDOKTRINACE V BOJI S INDOKTRINACÍ.....	13
<b>2. KOMENIOLOGIE A JEJÍ MÍSTO VE ŠKOLSKÉM MANAGEMENTU .....</b>	<b>15</b>
2.1 DIDAKTIKA VELKÁ .....	16
2.1.1 DVACÁTÁ TŘETÍ AŽ DVACÁTÁ PÁTÁ KAPITOLA.....	19
2.2 TO NEJPODSTATNĚJŠÍ DLE KOMENSKÉHO .....	20
2.3 ZÁVĚREČNÉ ÚVAHY K DIDAKTICE VELKÉ.....	21
2.4 KRITIKA DNEŠNÍ AUTENTIČNOSTI ČLOVĚKA .....	21
<b>3. REVIZE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>24</b>
3.1 METODIKA .....	24
3.2 VÝCHOZÍ DOKUMENTY .....	25
3.3 DŮVODY K REVIZE RVP PV .....	26
3.4 OPODSTATNĚNÍ NAVRHOVANÉ ZMĚNY DLE ŠKOLSKÉHO ZÁKONA.....	27
3.5 DUCHOVNÍ HODNOTY DLE AKTUÁLNÍHO RVP PV .....	28
3.6 CO JSOU „DUCHOVNÍ HODNOTY“?.....	29
3.7 RVP PV A ŠESTÁ VZDĚLÁVACÍ OBLAST DLE KOMENSKÉHO.....	30
3.8 DÍTĚ A JEHO SPIRITUALITA.....	31
3.9 RÁMCOVOST NAVRHOVANÉ ZMĚNY .....	31
3.9.1 RÁMCOVÉ CÍLE.....	31
3.9.2 PRINCIPY NAVRHOVANÉ ZMĚNY.....	32
3.9.3 ÚKOLY NAVRHOVANÉ ZMĚNY.....	33
3.9.4 DIDAKTICKÝ STYL NAVRHOVANÉ ZMĚNY .....	33
3.9.5 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	34
3.9.6 VZDĚLÁVACÍ OBSAH A JEHO OBLASTÍ.....	34
3.10 DÍTĚ A JEHO SPIRITUALITA.....	34
3.10.1 DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE (CO UČITEL U DÍTĚTE PODPORUJE) .....	34
3.10.2 VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA (CO UČITEL DÍTĚTI NABÍZÍ) .....	35
3.10.3 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY (CO DÍTĚ NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ ZPRAVIDLA DOKÁŽE).....	36
3.10.4 RIZIKA (CO OHROŽUJE ÚSPĚCH VZDĚLÁVACÍCH ZÁMĚRŮ UČITELE).....	37
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>38</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....</b>	<b>40</b>

## Úvod

Manažerské vedení ve sféře výchovy a vzdělávání předpokládá širokou orientaci v různých oborech. Antropologické otázky, které jsou součástí psychologie, sociologie, filozofie a teologie, jsou otázky i školského managementu. Mimo techniky vedení a řízení by měl správný manažer velmi dobře znát objekt své manažerské praxe. Manažer pracující v oblasti výchovy a vzdělávání by měl jasně vědět, kam chce dítě, žáka, studenta dovést, a hlavně proč to takto chce. Jaká jsou hlavní východiska a předpoklady jak cesty samotné, tak i cíle cesty?

Manažeři, kteří sestavovali a formovali rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, určitě věděli, proč vytvořili právě takový vzdělávací program a ne odlišný. Mimo jiného měli své antropologické předpoklady a právě vycházejíce z nich, formulovali vzdělávací obsahy. Určitě by mohli souhlasit s Komenským, který v době, ve které žil, tvrdil, že *„je třeba, aby tu byla zvláštní nauka, podle níž by se mohl řídit a vést každý, kdo chce vyučovat, tak aby svůj úřad nevykonával jen podle pouhého zdání a dohadu nebo podle vrozené schopnosti a přirozené moudrosti, nýbrž podle nauky didaktické...“* (Komenský, 1948, s. 7).

V této bakalářské práci bude pojednáno o tom, že antropologická východiska, ze kterých sestavovatelé rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vycházeli, jsou dobově podmíněná, a tím také omezená. Bude poukázáno, že mezi pěti vzdělávacími oblastmi chybí jedna podstatná oblast, na kterou není brán zřetel, tj. dětská spiritualita. Jelikož tato chybějící oblast byla bazální pro didaktickou nauku Komenského, bude pojednáno, zda jsme něco podstatného ve svém dnešním edukačním úsilí neztratili. Dále bude uvedeno, že rámcový vzdělávací program neplní jeden ze základních cílů školského zákona.

V rámci probíhající revize vzdělávacích programů bude navržena šestá vzdělávací oblast dle vzoru ostatních pěti tak, aby byl naplněn jak didakticky ideál Komenského, tak i samotný školský zákon. Těžiště této práce vidím ve svém návrhu k rozšíření a doplnění školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Šestá vzdělávací oblast bude nazvána „dítě a jeho spiritualita“. Budou zde zpracovány dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacího záměru učitele.

## 1. Antropologie předchází metodologii

Pokud chceme řídit školu způsobem Komenského, musíme si nejdříve uvědomit, v čem by se škola Komenského mohla lišit od školy dnešní doby. V čem spočívá hlavní cíl řízení školy? Odpověď zní jednoduše a složitě zároveň. Cílem školy, stejně jako cílem samotné pedagogiky, je člověk. Tato jednoduchá odpověď skrývá v sobě jistý problém, který spočívá v otázce, kdo je ten člověk?

My můžeme hned přejít ke zkoumání výchovně vzdělávacích procesů, můžeme rozjímat nad prostředky a podmínkami výchovného působení, můžeme mít dlouhé diskuze, zda edukační proces je totéž co pedagogický proces, můžeme mluvit o faktorech působících na pedagogický proces a zaobírat se mnoha dalšími potřebnými věcmi. Ale pokud neodpovíme na základní otázku, co nebo kdo je člověk, tak pak se zdá, že všechny ostatní otázky nejsou až tak důležité.

Trojan ve své přednášce zdůraznil, že „*primárním cílem školy je dítě a jeho posun*“ (Trojan, 30. 11. 2018). Pokud je tomu tak, máme se dále ptát, kam přesně má škola dítě posouvat? K čemu použije škola všechny své pedagogické prostředky? Čeho chce v člověku dosáhnout a kam ho chce dovést? Kritik může namítnout, že tyto otázky přesahují rámec školského managementu a patří spíše do jiných oborů. Na tuto výhradu bych odpověděl známým příkladem. Plamínek (2000) velice vtipně popisuje cestu z Protivína do Prčice. Manažer neví, proč do Prčice jede, ale velice dobře přesun řídí. Nakonec do Prčice úspěšně dorazí, a tím svůj úkol splní, problém spočívá ale v tom, že neví důvod, proč tam jel. Tento příklad může ukázat, že zakládat na procesech, ale nevědět *proč*, není správná cesta pro management. Perfektní řízení ještě neznamená zaručený úspěch. Vedení bez jasného cíle je slepé vedení. A jak řekl jeden velice dobře známý učitel z daleké minulosti: „*Když vede slepý slepého, oba spadnou do jámy.*“

Předtím než školský management bude moci odpovědět na otázku, jak cílevědomě utvářet osobnost, musíme nejdříve dát odpovědět na otázku, *kdo je člověk*. Až potom můžeme řešit, kým by člověk měl být. Ve vzdělávání nemůžeme dovolit, aby „*forma vládla nad obsahem a obsah nad smyslem*“ (Plamínek, 2016, s. 137). Proto v řízení školy by antropologie měla předcházet metodologii.

## 1.1 Cíle a funkce vzdělávání

Jedním z prvních cílů vzdělávání je rozvoj lidské individuality. Pod pojmem lidská individualita se myslí péče o zdraví, kultivaci a uplatnění individuálních schopností a citový rozvoj (Průcha, 2009). Dalším cílem je „zprostředkování historicky vzniklé kultury, zajištění kontinuity v čase, rozvíjení národní identity a ochrana kulturního dědictví.“ Při realizaci tohoto cíle probíhá transmise duchovních i morálních hodnot. Při zkoumání těchto dvou cílů vzdělávání vidíme, jak antropologické chápání působí na seřazení priorit a popis toho, čeho chce vzdělávání dosáhnout. Na tomto příkladu je patrné, že duchovní a morální hodnoty již nepatří do rozvoje lidské individuality, ale jsou součástí kultury a stojí ve stejné řadě s poznatky vědy, techniky, umění a pracovní dovednosti. Můžeme potom říci, že technické a pracovní dovednosti se ve své podstatě neliší od duchovních a morálních hodnot, jelikož jsou uvedeny ve stejné cílové ose. Pro znázornění přikládám tabulku.

Tab.1. Cíle a funkce vzdělávání (Průcha, 2009b).

Cíl	Funkce	Prostředky realizace
Rozvoj lidské individuality	osobnostně rozvojová	Péče o zdraví, kultivaci a uplatnění individuálních schopností a citový rozvoj.
Zprostředkování historicky vzniklé kultury, zajištění kontinuity v čase, rozvíjení národní identity a ochrany kulturního dědictví	kulturně transmisivní	Poznatky z vědy, techniky, umění, pracovní dovednosti, duchovní a morální hodnoty.
Ochrana životního prostředí a zajištění udržitelného rozvoje společnosti	ekologická	Poznatky o životním prostředí, vytváření citového vztahu k přírodě a schopnosti k utváření zdravého životního prostředí.
Posilování soudržnosti společnosti	sociálně integrační	Zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání všem, vyrovnávání nerovností a znevýhodnění, výchova k lidským právům.
Výchova k partnerství, spolupráci, globalizující se společnosti	interkulturně a globálně integrační	Výchova k toleranci, kultivace vztahů k odlišnostem a jinakosti, poznávání souvislostí v evropském a globálním rozměru.
Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti	ekonomická	Rozvoj lidských zdrojů, podpora pružnosti a přizpůsobivosti v pracovní sféře, využívání nových technologií, rozvoj řídicích schopností.
Zvyšování zaměstnatelnosti	kvalifikační	Rozvíjení tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnosti, posílení podílu všeobecného vzdělávání, široký základ odborného vzdělávání, rozvíjení klíčových dovedností, práce s informacemi a ICT, kritické myšlení.

Takové vnímání člověka přináší následující problém. Pokud duchovní i morální hodnoty přímo nepatří do lidského rozvoje individuality, ale tvoří vnější součást kultury, dostáváme se do rozporu. Na jedné straně „*moderní pojetí výchovy předpokládá nutnost upevnit autenticitu člověka, která je chápána jako svěbytnost, neopakovatelnost lidské bytosti s právem být sám sebou*“ (Průcha, 2009, s. 21). Na druhé straně se toto právo člověku odpírá, jelikož lidská duchovnost je vyškrtána z lidské individuality, a tím pádem i z autenticity. Průcha uznává, že základem pro zdokonalování sebevýchovy člověka je „*sebepoznání spolu s utvořením tzv. ideálního Já*“ (Průcha, 2009, s. 21). Pokud ale vkládáme duchovní a morální hodnoty do kulturních faktorů, které jsou pro člověka vnějšími, pak v rámci sebepoznání nejsou již tak podstatné. Při takovém osekávání lidské individualitě cestu k sebepoznání znesnadňujeme, jelikož duchovní a morální složka člověka nejsou součástí jeho samého, ale vnější kultury. A pokud sebepoznání není úplné, potom i sebevýchova jedince je jen částečná. Takže moderní pojetí výchovy může mít správné metody, ale nesprávné pochopení antropologie vede k rozpadu lidskosti, a ne k její celostnosti. A neměli bychom obejít otázku antropologie, jelikož má přímý vliv na školský management, na porozumění cílům a funkci vzdělávání. Musíme jasně vědět, zda můžeme anebo smíme duchovní stránku člověka oddělit od lidské individuality a zahrnout ji jako součást vnějších projevů lidských dovedností.

O co se opíráme, když morální a duchovní hodnoty oddělujeme od osobnostního rozvoje člověka a vkládáme je do vnější kulturní transmise? Opravdu tyto lidské vlastnosti nakonec do lidské individuality ontologicky nepatří? Je v dané otázce většinová vědecká shoda?

Průcha píše, že antropologie jako oblast pedagogické vědy je v českém prostředí velice zanedbávána. Ukazuje to na příkladu přímé souvislosti mezi antropologií dané kultury a jejími edukačními procesy. O pedagogické antropologii píše, že „*její důležitost pro vzdělávací praxi je neobyčejně vysoká*“ (Průcha, 2000, s. 61). Podobně Pelikán upozorňuje, že bez zodpovězení základní otázky o podstatě člověka, jeho poslání a směřování, není možné uvažovat o výchově a jejích přístupech (Pelikán, 1995).

Proto se domnívám, že i přes všechny kritické výhrady nesmíme se ve školském managementu soustřeďovat pouze na vnější řízení a myslet, že rozbor filozoficko-teologických stanovisek do školského managementu nepatří. Antropologie je filozoficko-

teologická otázka,<sup>1</sup> a pokud předpoklady manažera o člověku zůstanou bez reflexe a uvědomění, pak se vystavíme jistému nebezpečí. Může nastat to, že ve svém myšlení budeme zmanipulováni těmi, kdo tuto reflexi provedli místo nás a mají moc celý školský systém i nadále vést dle svých představ a ambicí.

## 1.2 Škola jako nástroj moci

Apple (2004) píše o různých způsobech, kterými jsou školy využívány pro hegemonické účely. Škola jako taková by měla ve své výuce předávat to, co je sdíleno všemi. To jest společné kulturní a ekonomické hodnoty. V historických souvislostech se ale ukazuje, že „*školy nebyly nutně postaveny za účelem posílení nebo zachování kulturního kapitálu jiných tříd nebo komunit než těch nejsilnějších segmentů obyvatelstva*“ (Apple, 2004, s. 59). Dále autor tvrdí, že to není jenom věc minulosti, ale obdobné mocenské úsilí se vyvíjí i v naší době. I přesto, že úvahy Apple mohou občas znít jako konspirační teorie v Americkém školství, při zkoumání českých autorů můžeme dojít k podobným závěrům. Například když Průcha pojednává o funkci školy, píše, že „*funkci školy lze chápat také jako naplňování potřeb společnosti, zpravidla státu nebo určitých skupin obyvatel*“ (Průcha, 2009, s. 113). Liessmann mluví o tragédii, ke které došlo v naší době v porovnání s předchozí dobou, a porovnává tlak na vzdělávací instituce v minulém století skrze ideologizaci a politizaci s tlakem dnešní doby skrze ekonomizaci (Liessmann, 2008).

Spolu s Applem se můžeme dále ptát na hlavní pedagogické otázky a funkce vzdělávání. Co všechno by lidé měli vědět? Čemu my říkáme legitimní poznání? Co vše z kultury by mělo být předáno a zachováno? Odpovědi na tyto otázky dává a kontroluje škola. Samotná škola je ale kontrolována skupinou lidí, kteří mají politickou a ekonomickou moc. Ve své knize Apple (2004) dokonce tvrdí, že kurikulum učebních osnov omezilo nebo dokonce skrylo své politické a ideologické předpoklady. Přesto ale víme, že „*každá pedagogická koncepce má v pozadí určitou filozofickou myšlenku, kterou lze v praxi realizovat prostřednictvím pedagogiky*“ (Lukaš a Munjiza, 2014, s. 33).

---

<sup>1</sup> Coreth píše, že všechny ostatní vědecké disciplíny mohou jen částečně přispět k antropologické otázce a jedině filozofická antropologie může osvětlit člověka v celistvosti. Naším cílem je zkoumat člověka jako celek. CORETH, E. Co je člověk: základy filozofické antropologie. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. s. 10-11.

Poněkud rozsáhlejší citace, ale obdobně alarmující jako i u Apple, čteme u Strouhala. „*I dnes je samozřejmě možné sledovat vliv určitých ideologií na utváření společenského pedagogického povědomí a na společenskou ochotu akceptovat určité reformní návrhy a nové koncepty vzdělanosti. Největší nebezpečí přitom spočívá v tom, že většina těchto ideologických předpokladů zůstává opomíjena, neuvědomována, anebo jsou tyto předpoklady pojímány jako jakési brutum factum pedagogické reality*“ (Strouhal, 2013, s. 114). A o tom, kam směřují četné školské reformy, píše Liessmann. Jde o „*industrializaci a ekonomizaci vědění, čímž se myšlenky klasických teorií vzdělání doslova obracejí naruby*“ (Liessmann, 2008, s. 9).

Je-li tomu opravdu tak, pak můžeme být podezíraví a ptát se, zda antropologické předpoklady ve školském managementu, o kterých byla řeč výše, nejsou jednou z umlčovaných složek? Anebo zda otázka, kdo je člověk, zůstává opomíjena a neuvědomována?

### **1.3 Nedostatky české pedagogiky**

Průcha píše o nedostatech dnešní pedagogiky. „*Pedagogická teorie je namnoze pojímána izolovaně, bez interdisciplinárního zřetele k sociálním, ekonomickým, interkulturním a jiným aspektům edukační reality*“ (Průcha, 2009, s. 637). Ze svého pohledu smím do citovaných „*jiných aspektů*“ zařadit právě teologickou edukační realitu. V seznamu více než dvaceti disciplín, které pedagogická věda dnes zahrnuje, teologie bohužel chybí (Průcha, 2009). Pospíšil konstatuje, že „*v současné době se v pedagogice otázka výchovných a vzdělávacích cílů příliš nediskutuje*“ (Pospíšil, 2009, s.105). Zájem je hlavně o metodologii a didaktiku, ale již ne o výchovné cíle. Podobně Liessmann tvrdí, že byl „*realizovaný přesun takzvaných cílů vzdělání na schopnosti a kompetence (skills)*“ (Liessmann, 2008, s. 50).

Dále Pospíšil píše o redukci pedagogiky právě kvůli nedostatku diskuse o výchovných cílech. „*Pedagogika je totiž věda, jejímž nejvlastnějším posláním je vedení (agein), a vedení bez cíle nemá smysl*“ (Pospíšil, 2009, s.105). Když dítě vychováváme k dobru, jak ale odpovíme na dětskou otázku „*proč*“? Proč by člověk měl být dobrý? Proč dítě nebo vychovatel by měli směřovat k dobru? Pokud dobro spolu s etickou hodnotou jsou pouze částí naší kultury, proč by mladá generace v rámci své autenticity nemohla vytvořit novou kulturu s protikladným hodnotovým systémem než ten náš?

## 1.4 Škola naší doby

V této části své práce bych se chtěl zaměřit na to, jak vnímáme dnešní realitu, která nás následně vede k hlavnímu zaměření na konkurenceschopnost. Hábl uvádí několik základních bodů toho, jak dnes vnímáme svět.

- *realita ne jako soudržný koherentní celek, ale spíše jako skrumáž nahodilých a proměnlivých událostí*
- *pravda jako prázdný pojem*
- *objektivní poznání není již relevantní*
- *právo a spravedlnost v zajetí interpretace*
- *normy jsou notoricky ambivalentní*

(Hábl, 2013, s. 62).

Takové porozumění světu a realitě přivádí k novým, nikdy předtím nebyvalým postojům a vztahům mezi žákem a učitelem. Žák/student se stává klientem a škola firmou, která nabízí své služby. Zakázku, kterou klient objednává, můžeme popsat následovně: „*nevychovávejte mě, co je vám do mě, dejte mi fakta, dovednosti, kompetence, naložím si s nimi, jak budu chtít. Potřebuji být konkurenceschopný, uplatnit se na trhu práce. Poslední cíl výchovy a vzdělávání je ekonomický*“ (Hábl, 2013, s. 17). Hábl dokonce porovnává školu se supermarketem, kam konzument přichází a vybírá z široké nabídky produktů, které budou vhodné pro uspokojování jeho potřeb. Od současné pedagogiky je těžké čekat vedení ke ctnosti, lidskosti, k rozvíjení duchovní stránky člověka, a celkové nápravě věcí lidských. Zde jde především o výbavu ke konkurenceschopnosti (Hábl, 2013).

Liessmann píše o dnešním učení jako o bezpředmětném. Obsah učení se již nezakládá na žádné ideji vzdělání, „*nýbrž chápe se jako otevřená permanentní mezera pro rychle se měnící požadavky trhu, módy a strojů*“ (Liessmann, 2008, s. 28).

## 1.5 Změna paradigmatu

Pojetí lidskosti se v průběhu dějin měnilo a spolu s ním i samotné pedagogické působení. I dnes to, jak rozumíme výchovně-vzdělávacím cílům, vychází především z pochopení toho, kdo je člověk a kam směřuje. „*Proto je dobré studovat dějiny pedagogiky a ohledávat, jak jednotlivci i celé kultury v minulosti chápali sami sebe a jaké z toho plynuly implikace pro*

*pedagogické působení na přicházející generace“* (Hábl, 2013, s. 1). Hábl se ve své práci zaměřuje na různé etapy v pedagogických dějinách.

### **1.5.1 Vzdělání jako zboží**

Jan Hábl popisuje, jaká vzdělávací paradigmatata byla v dějinách. Když se dostane k naší době, svoji kapitolu pojmenuje: *Budeme konkurence-schopni: Vzdělání jako zboží* (Hábl, 2013, s. 16). Stejně tak říká Haškovec, že důkazů ohledně kritického stavu české pedagogiky je tolik, že je lze vidět již pouhým okem (Haškovec, 2004, s. 49). Nesouhlasit a debatovat můžeme o tom, proč a jak jsme dospěli k této skutečnosti. Ovšem hlavní očekávání je, a to jak ze strany rodičů, tak i ze strany státu, že škola bude formovat konkurence-schopné jedince.

Černou prognózu o době budoucího vzdělání se dočteme u Liessmanna, když ve své knize popisuje, co vlastně ví společnost o vědění. Píše o době, „*kdy je možné, že věda a technika zmutují v samozřejmou službu, která bude v hojné míře k dispozici podle standardů průmyslové společnosti... v níž se s konečnou platností završuje podřízenost vědění parametrům kapitalistické ekonomiky, která je vědění přátelsky nakloněná jen tehdy, je-li možné vědění bezprostředně zhodnotit*“ (Liessmann, 2008, s. 35).

### **1.5.2 Jak jsme v pedagogice ztratili pojmy dobra a zla?**

Jedním z rozšířených paradigmat v teorii výchovy je pedocentrismus. Za hlavní cíl se bere svobodný rozvoj dítěte. Zájem společnosti je podřízen zájmu jednotlivce (Průcha, 2009, s. 663). Hábl tuto teorii pojmenovává jako terapeutická (*client-oriented*) pedagogika. Jelikož tento přístup je široce rozšířen a přijímán, zaměřím se spíše na kritiku teorie bez zbytečného opakování a rozepisování této metody.

Začátek terapeutické metody bychom mohli hledat v pedagogických předpokladech Rousseau, které vycházejí z toho, že člověk je ontologicky i morálně neproblematický a od narození je dobrý. Podobně mluví A. Maslow, když píše o dobrém nebo neutrálním vnitřním jádru člověka. Východisko je takové, že pokud dáme dítěti volnost a nebudeme ho jakkoliv ovlivňovat, něco mu vnucovat nebo zakazovat, tak se z dítěte skrze sebe-uskutečňování vyvine morálně zodpovědný jedinec. Naopak „*škola, která by prezentovala jakoukoli objektivní moralitu, je přirovnávána k vojenskému táboru a pedagogové k seržantům drilu*“

(Maslow in Hábl, 2015, s. 76). Ideál Rousseau je v tom, aby se potenciál dítěte sám plně aktualizoval. Klíčová slova by proto byla: neučit, neformovat, dovolit. Co si ale máme představovat pod termínem potenciál? Co vlastně by se mělo aktualizovat? Maslow to popisuje následovně: „*Tvořivost, spontaneita, svébytnost, autenticita, zájem o druhé, schopnost milovat, touha po pravdě jsou doslova embryonální součásti člověka, stejně jako jeho ruce, nohy nebo oči*“ (Maslow in Hábl, 2015, s. 86).

Nejvýznamnějšími zastánci této metody, kteří zformovali pedagogické liberální myšlení ve druhé polovině 20. století, jsou mimo jiné: C. Rodgers, L. Kohlberg, J. Piaget, L. Raths, M. Marmin, S. Simon. Tato metoda se uplatňuje dodnes.

Hlavní důrazy této metody jsou v jejím nedirektivním přístupu, který spočívá v abdikaci učitelské role, která předkládá, vykládá a instruuje morální obsahy. Pedagog má funkci konzultanta nebo asistenta. I přesto, že zodpovědnost učitele zůstává v provozování školní disciplíny a organizaci aktivit pro třídu, nesmí využívat svoji autoritu k dosažení pedagogických cílů. Dle J. Piageta by učitel měl být „*starším spolupracovníkem a – pokud je mu to vlastní – prostým kamarádem*“ (Piaget in Hábl, 2015, s. 78).

Tento přístup má celkovou neochotu vnímat morální normy jako objektivní. Snižuje učitelskou autoritu. „*Jak v teorii, tak v praxi ztratila normativní distinkce mezi dobrým a zlým na jasnosti či zřetelnosti. Pojmy dobra a zla, správného a špatného nezmizely docela, ale byly předefinovány, což způsobilo fatální pojmoslovný zmatek a zdroj nedorozumění*“ (Hábl, 2015, s. 79). Termíny dobra a zla byly nahrazeny termíny prosociální a antisociální, nebo se hovoří o nedostatku prosociálnosti. Vede to k relativizaci všech morálních hodnot a k poklesu morální gramotnosti. Hábl píše, že dochází k ohlupování dětí, které kvůli relativizaci morálních hodnot neumějí rozlišit dobré od špatného (Hábl, 2015).

Výsledek terapeutické pedagogiky, dle Hábla, je v tom, že celá generace byla vychovaná v autonomii tak, že se „*vylučuje jakýkoli závazek, který by překračoval hranici subjektivní volby a osobního blaha*“ (Hábl, 2015, s. 88).

### **1.5.3 Indoktrinace v boji s indoktrinací**

Jednou z hlavních motivací pro terapeutický přístup je boj s indoktrinací. Byl nabídnut nástroj, který sliboval žákovi i učitelovi stimulaci morálního myšlení. Předpoklad byl, že morální zdatnost žáka bude rozšířena ještě více tím, že samotná indoktrinace bude minimalizována

kvůli neutralitě přístupu. Realita je ale taková, že každá metoda má své doktríny, na kterých je postaveno vše ostatní. Pokud ale uvedeme jasnou definici slova indoktrinace, vztáhneme to na danou terapeutickou metodu, a tak bude zřejmé, že ti, kdo osočují jiné v nepravosti, sami konají totéž. V následující citaci Hábl klade rétorické otázky, které právě systematicky poukazují na to, jak se boj s indoktrinací obrátil proti metodě samotné. „*Což terapeutická výchova nadržuje své vlastní doktríny (obsahy) o člověku, o světě, o pravdě, o smyslu bytí, o morálce atd.? Copak nepovažují liberální myslitelé své liberální hodnoty za významné, ba morálně důležité? Nezastávají je s neutuchajícím entuziasmem? Nejsou pro svou věc angažovaní? Nedisponují dokonce institučním zázemím, které dbá na to, aby se liberální model šířil, propagoval a vyučoval? Není liberální pojetí morálky součástí širšího světového i politického režimu? Není nakonec možné hovořit o liberální ideologii?*“ (Hábl, 2015, s. 120). Odpověď na tyto otázky je jednoznačná. Proto bychom měli stále mít na mysli, že to, proti čemu se chceme vymezovat, nás nakonec může postihnout, ale již v jiném kabátě.

Nejde o to, že indoktrinace ve své negativní formě je něco žádoucího, máme ale přestat nálepkovat a jít k věci samotné. U liberálů najdeme velkou neochotu k vštěpování hodnot. Na druhou stranu, čím více vpravo tím silnější apel k formování a vštěpování. Cesta liberální permisivity nebo autoritářské totality není to, o čem bychom měli uvažovat. Máme se pokusit najít zlatý střed.

O zlatém středu píše také Pelikán a navrhuje „*interakční východiska pojetí výchovy*“. Podle něho je to střední cesta mezi směry Herbarta a Rousseaua (Průcha ed., 2009, s. 20). Spolu s Háblem bych já nabídl jinou střední cestu. Je to varianta výchovy z dávné minulosti, která je dnes aktuální jako nikdy předtím. „*Jedinečnou ukázkou takové výchovy představil již před staletími J. A. Komenský*“ (Hábl, 2015, s. 134).

## 2. Komeniologie a její místo ve školském managementu

Pelikán (2009) v popisu struktury pedagogické vědy zahrnuje disciplínu komeniologie jako součást pedagogické vědy. Součástí komeniologie jako vědního oboru je studium duchovního odkazu Komenského. Předmět komeniologie, píše Pelikán, zasahuje mimo jiné i do systematické teologie. Komeniologie dnes je rozpoznávána jako „*společenskovědní obor multidisciplinárního charakteru*“ (Průcha ed., 2009, s. 16, s. 681). Mám za to, že tento fakt mi dává právo psát o teologických názorech Komenského a zůstat na půdě pedagogické vědy a zároveň v rámci svého studijního oboru. „*Žádoucí metou komeniologie je postižení díla Komenského se zřetelem k jeho celku*“ (Průcha ed., 2009, s. 16, s. 681).

Dost vznešeně a vážně o důležitosti naslouchat Komenskému v dnešní době píše Pospíšil. „*Žádný z pedagogů a filosofů, kteří se po Učiteli národů výchovou zabývali, již podle našeho názoru nedosáhl systematickosti a komplexnosti Komenského díla*“ (Pospíšil, 2009, s. 8).

Pokud uvažujeme, v čem přesně by mohl Komenský být pro nás přínosný, uvažujme o následném. „*Jestli nás Komenský může něčím oslovit, pak právě svou nmoderností. Své "umění" podřizoval docela jiným instancím, než jsou ty naše. Sledoval jiné cíle. Klaněl se docela jiným bohům, než se klaníme my – moderní či postmoderní lidé. Otázka zní, které božstvo je lepší. A kam nás zavede*“ (Hábl, 2010a, s. 4). Velká nespokojenost s tím, kam nás naše božstva vedou, je zřejmá. Proto také zaznívají i nové hlasy, pokoušející navrátit se ke svým hlubším kořenům.

Hager se ptá na obdobnou otázku, kterou pokládám i já. Co Komenský může říci k situaci uspořádání školy v naší době? Spolu s Hagerem rozpoznáváme, že hlavní cíl, ke kterému má pedagogická koncepce a řízení školy Komenského přivést, je pravé lidství. Člověk se má stát pravým člověkem, a ne upadnout do ne-člověka (Hager, 1991). Pospíšil píše takto: „*explicitní vyjádření cílů výchovy, tak jak je nacházíme u Komenského, budeme u novověkých pedagogů hledat s velkými obtížemi.*“ (Pospíšil, 2009, s. 8).

Nejde o vracení se zpět k tomu, co objektivně již bylo překonáno. Jde o analýzu minulosti s cílem pochopit, co jsme ztratili nebo na co jsme zapomněli. Nemáme se poddat tlakům dnešního reformního myšlení, které, dle Liessmanna, se stalo „*komplexní politickou ideologií současnosti... Reformátory vzdělání všeho druhu pojí jedině, a to nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur, které by je nejen*

*formovalo, ale také by jim umožnilo nezávislost na diktátu doby a módních vlnách. Vzdělání lidé by totiž byli všechno jiné než bezproblémově fungující, flexibilní, mobilní a týmově svázané klony, jaké by mnozí rádi viděli jako výsledné produkty vzdělávacího procesu“* (Liessmann, 2008, s.38, 110). V následujícím oddílu se podívám na uznané a velké dílo Komenského – Didaktiku Velkou.

## **2.1 Didaktika Velká**

V části práce se pokusím shrnout Velkou Didaktiku Komenského tak, aby bylo vidět, co se dnes pro naše vzdělávací zásady stalo cizím. Dále bude uvedeno, co podle mého názoru a záměru této práce je dost podstatné a formující v dětské výchově a vzdělávání.

První slovo, kterým začíná Jan Amos Komenský svoji Didaktiku Velkou hned v první kapitole, je pojem *člověk*. Na toto navazuje Hábl a tvrdí, že „*antropologické motivy zásadním způsobem určují jedinečnou „jakost“ Komenského filozofie výchovy“* (Hábl, 2017, s. 79). V prvních pěti kapitolách Komenský pojednává o tom, kdo je člověk.

Na začátku první kapitoly čteme výzvu k tomu, aby člověk poznal sám sebe. Tato výzva vychází jak z úst řeckého filozofa, kterého Komenský cituje, tak i z úst samotného Boha. Toto volání k sebepoznání má být zvláště vryto v srdce těch, „*kdo zastávají úkol vzdělávat lidi“* (Komenský, 1948, s. 39-40). Jedná se tedy o učitele s celkovým přesahem k těm, kdo vzdělávací proces řídí.

Ve druhé kapitole Komenský uvádí, že naše poznání sebe jako stvoření je spojeno s poznáním toho, kdo nás stvořil. Poznání Boha tkví v poznání Krista Ježíše, Syna Božího, jehož cíl je, „*aby v nás obnovil ztracený obraz Boží“* (Komenský, 1948, s. 42). Toto Komenského pojetí sebepoznání vychází ne jenom z důkladného sledování a vnímání našich psychických procesů, ale také z poznání a přijetí sebe jako něčího (tj. Božího) stvoření. Vzhledem k tomu, že Komenský byl přesvědčený křesťan, definuje dále, že opravdové a plné poznání Boha vychází z poznání osoby a příběhu Ježíše Krista. Toto vymezení je ve shodě se všemi křesťanskými církvemi a proudy.

Ve třetí kapitole své Didaktiky Komenský pozoruje přírodu a vnímá, že vše kolem graduje. A jelikož se všechno stupňuje, tak lze logicky předpokládat, že i tento život není cílem sám o sobě, ale je jakousi přípravou na život další nebo život věčný. „*Jako tedy je jisté, že pobyt v těle matčině je přípravou k životu tělesnému, tak je jisté, že pobyt v těle je přípravou k*

*onomu životu, jenž nastane po tomto životě vezdejším a bude trvat na věky“ (Komenský, 1948, s. 45).*

Ve čtvrté kapitole píše o tom, jak samotná příprava na život věčný probíhá a z čeho se skládá. Jsou tady uvedeny tři hlavní body, které vyplývají z postavení člověka jako tvora dle obrazu Boha. Člověk je tvorem:

- a) rozumným,
- b) vládnoucím nad stvořením,
- c) k obrazu a rozkoši svého Tvůrce

(Komenský, 1948).

A právě z jeho lidské podstaty vyplývá to, že člověk má:

- a) *být znalý všech věcí*, tj. mít vzdělání,
- b) *být mocen věci i sebe*, tj. být schopen ctností a mravností,
- c) *obracet k Bohu sebe i všechno*, tj. být nábožný neboli pobožný

(Komenský, 1948, s. 47).

V této krátké analýze vidíme, jak důkladně Komenský propojuje svojí teologickou antropologii s tím, čím/kým člověk má být. Pro něho není nahodilé, kam chce člověka přivést, a pokud má být přiveden z Protivína do Prčice<sup>2</sup>, tak jen proto, že kvůli tomuto přechodu se narodil, vychází to ze samotné podstaty člověka. Můžeme třeba nesouhlasit s názorem Komenského na to, kdo je člověk, ale musíme souhlasit s jeho přístupem. Nejdříve by pedagog měl poznat sám sebe, pak kdo je člověk obecně a jen potom vést ostatní k autentickému životu.

V páté kapitole uvádí Komenský různé příklady z pozemského života, z řecké filozofie a z Bible, které by měly podpořit jeho tři teze o člověku. Mimo jiné poukazuje, že k jeho tezím lze přijít i bez Bible jako jasného Božího zjevení lidem. I ti, kdo nikdy Bibli nečetli, dokázali pochopit totéž. Toto jejich poznání ale lze přirovnat k pouhým jiskrák pravdy ve srovnání se světlem, které přinesl vůdce k věčnému životu, tj. Pán Ježíš (Komenský, 1948, s. 53).

Jak můžeme vidět, pro Komenského didaktika začíná jeho teologicko-filozofickou reflexí. K tomu, aby nám mohl předat své edukační metody, potřebuje nejdříve popsat svá základní

---

<sup>2</sup> Viz analogie Plamínka o neúspěšném managementu.

východiska. Zákony výchovy a vzdělávání nemohou být nadřazeny člověku, ale naopak musí vycházet z lidské podstaty a mají být ukotveny v antropologických předpokladech.

Komenský svoji šestou kapitolu začíná tím, že každý člověk se má dopracovat k tomu, aby se stal člověkem. Toto chápání utváření člověka v člověka je v souladu i s dnešní antropologií. V interních studijních textech Univerzity Palackého v Olomouci pro studenty kulturní a sociální antropologie se můžeme dočíst následovně: „*neboť člověk je stále nehotový, stále tvořící a tvořený, stále tajemný a nezachytitelný*“ (Preissová, Šotola a kol., 2008, s. 15). Komenský píše, že pravý člověk je ten, kdo se naučí jednat jako člověk, je „*veden k tomu, co činí člověka člověkem*“ (Komenský, 1948, s. 58). Dále následují příklady ze života, z filozofie a z Bible, které tuto tezi vysvětlují a svým způsobem prokazují.

Sedmá kapitola odpovídá na otázku *kdy*. Kdy je nejlepší věk pro vzdělávání? Nejlépe bude, když začneme „*co nejdříve vzdělávání*“ tvrdí Komenský (Komenský, 1948, s. 62). Osmá kapitola odpovídá na otázku *kde*. Kde má probíhat vzdělávání mládeže? Stejně jako i dříve, jeho odpověď se zakládá na třech zdrojích poznání: příroda (a lidská zkušenost), filozofie a Bible. „*Jako rybám rybníky, jako stromům štěpnice, tak mládeži musíme zřizovat školy*“ (Komenský, 1948, s. 68). Devátá kapitola odpovídá na otázku *koho* a desátá na otázku *čemu*. Dnes v těchto odpovědích nenacházíme nic zvláštního, ale pro jeho dobu to byla naprostá revoluce. Učit máme všechny všemu. „*Žádáme jen, aby se všichni... učili znát základy, příčiny a cíle všeho...*“ (Komenský, 1948, s. 72).

V jedenácté a dvanácté kapitole Jan Amos Komenský popisuje řízení školy. První, co tady zjišťujeme, je, že dokonalá škola přímo souvisí s úspěšností jejich žáků. „*Školou dokonale účelnou jmenuji tu, kde se totiž mysl žáků ponořuje v lesk moudrosti, aby rychle pronikala všecko zřejmé i tajné...*“ (Komenský, 1948, s. 76). Níže jsou výtýčeny body, které každá dokonalá škola musí obsahovat.

- Všeobecná škola – „*vše to, co může učinit člověka moudrým, šlechetným a svatým*“ (s. 79).
- Vábná metoda – „*aby se toto vzdělávání dalo bez ran, bez tvrdosti a bez jakéhokoli nucení co nejlépeji, co nejmileji a jaksí samo od sebe*“ (s. 80).
- Pro všechny – „*všecka mládež*“ (s. 79)
- Opravdové vzdělání – „*aby člověk zvykal se vodit vlastním rozumem... sám pronikat ke kořenům věcí a zjednávat si jejich pravé porozumění*“ (s. 80).

- Výuka srozumitelná a za nejkratší čas – „vzdělání jakožto příprava pro život, aby bylo dokončeno před mužným věkem“ (s. 80).
- Bez přílišné námahy a pro velké množství žáků najednou – „co nejsnazší... čtyři hodiny denně... najednou sto žáků“ (s. 80).

V době Komenského toto zřejmě pro mnohé znělo jako pohádková škola, proto se Komenský na stranách 81 až 89 se snaží přesvědčit svého čtenáře o tom, že taková škola je možná i přesto, že se na první pohled zdá být nereálná. To je jeden z důvodů, proč Komenský začleňuje do kapitol odpovědi na různé možné připomínky i skeptické náměty. Každým způsobem chce prokázat, že nejde o idealistickou fantazii nýbrž o realitu.

Ve třinácté kapitole uvádí cestu, jak zřídit tuto dokonalou školu. Vše, co potřebujeme, je „*umělé rozdělení času, věcí a metody*“ (Komenský, 1948, s. 91). Kapitoly čtrnáct až šestnáct popisují, že toto potřebné manažerské umění, tj. umělé rozdělení času, věcí a metody, můžeme vypožorovat a převzít z přírody, když se budeme pečlivě dívat kolem sebe, a tak pochopíme, jak vše funguje. Právě "manažerské schopnosti" přírody jsou pro nás vzorem, jak máme řídit vzdělávací proces. Jsou samozřejmě překážky, které se nám budou zdát nepřekonatelné a nepřekročitelné, nakonec jsou ale řešitelné a využitelné.

Od sedmnácté až po dvacátou druhou kapitolu Komenský uvádí konkrétní vyučovací zásady a předjímá možnou kritiku a problémy toho, jak uměle rozdělit čas, věci a metody. Jeho zásady jsou většinou vypožorované v přírodě a implementované do vzdělávacího procesu. Každá zásada je popsána následovně: popíše se určitý přírodní jev, pak se ukáže, že stejný princip platí i ve škole, a následně se vyjádří lítost, že jisté zásady ve škole nejsou bohužel dodržené. Potom se prokáže, proč je popsána zásada podstatná a nezbytná v procesu vzdělávání. Vše je navrženo dost konkrétně a prakticky. Dle syntézy Hábla v uvedených kapitolách „*se nejednalo o nic menšího než o veškerou metodologii učení vědám, uměním a jazykům*“ (Hábl, 2011, s. 118).

### **2.1.1 Dvacátá třetí až dvacátá pátá kapitola**

Dvacátá třetí kapitola má zvláštní význam v práci Komenského. Ukazuje totiž, o co autorovi šlo v první řadě. Komenský na začátku dvacáté třetí kapitoly shrnuje svoji předchozí práci slovy: „*Potud o tom, kterak pohotověji vyučovat a učit se vědám, uměním a jazykům*“ (Komenský, 1948, s. 177). Zdá se, že vše nejdůležitější, co se týká vedení pedagogického

procesu, již byl napsáno a argumentováno. Pro samotného Komenského ale to nejdůležitější začíná právě v kapitole s názvem Metoda mravů. Píše, že „*vše, co předcházelo, bylo jenom jako „příprava“ nebo „začátek“, nyní teprve následují větší věci*“ (Komenský, 1948, s. 177). Proto si myslím, že pro celostní pochopení díla Komenského nemůžeme vynechat to, co je v jeho očích nejpodstatnější. To, o čem začíná psát Amos, „*nás teprve má vpravdě povznést nad stvoření a přiblížit samému Bohu*“ (Komenský, 1948, s. 178). Pro Komenského je nepředstavitelné, aby v dokonalé škole nebylo přesně ustaveno a zavedeno umění vzdělávat mravy, které mají šestnáct centrálních pravidel (Komenský, 1948).

Cíl mravního vzdělávání spočívá v tom, aby se člověk naučil Boha „*všude hledat, za ním všude, když jej najde, jít a všude, když ho dosáhne, s ním se těšit. První se děje rozumem, druhé vůlí a třetí potěšením svědomí*“ (Komenský, 1948, s. 183). To přiblížení k Bohu je natolik blízké a intimní, že „*nám ani na nebi, ani na zemi není nic žádoucnějšího nad samého Boha, nic příjemnějšího nad pomýšlení na něj, nic sladšího nad jeho velebení, tak aby se rozplývalo láskou k němu naše srdce*“ (Komenský, 1948, s. 183). Tady vnímáme, že Komenskému nešlo jen o racionální přesvědčení a uvedení člověka do křesťanského náboženství. Mluví spíše o vztahu k Bohu, který nesouvisí se "středověkým náboženským zmatením"<sup>3</sup>. Jde o mnohem více než o přesvědčení o Boží existenci a asociaci sebe s náboženským mainstreamem té doby.

## 2.2 To nejpodstatnější dle Komenského

Pokud shrneme tyto tři kapitoly z centrální části práce Komenského, můžeme říci, že podstatná složka toho, kdo je člověk, se nachází v jeho zaměření na svého Stvořitele. „*Kdož se oddávají studiu věd a hloubavému životu, mají se mu oddávat proto, aby mohli pozorovat moc, moudrost a dobrotu Boží všude rozprostřenou, aby tím byli rozníceni k lásce k němu, a láskou aby se s ním spojovali vždy těsněji a těsněji, tak aby nemohli býti odtrženi na věky*“ (Komenský, 1948, s. 186).

To, jak píše Komenský o Bohu, předpokládá zakoušení reality, kterou nelze změřit empirickým způsobem. Pokud nemyslíme, že Komenský byl blázen, pak musíme souhlasit,

---

<sup>3</sup> Někteří autoři mluví o teologickém názoru Komenského jako o nepodstatném a zanedbatelném. Tak Tichý píše: „Komenský jako typický představitel své doby brodí se ještě nohama v bahně a zmatcích středověku... proto je směšné a nesmyslné, když někteří lidé hledají Komenského, jeho význam i vysvětlení pedagogického odkazu ve středověkém bahně, které se Komenskému lepilo na nohy...“ (Tichý, 1951, s. 9-10).

že měl přístup k něčemu, co pro naši empiricky založenou dobu je zcela cizí. Asi jsme ve svém zaměření na technický pokrok a vybavenost osekali podstatnou složku člověka, která souvisí s poznáním duchovní reality světa. Opravdu věda a všechno dnešní lidské poznání může prokázat, že Komenský se mýlil a to, co bylo nejpodstatnější pro něho, je pro nás zcela nepoužitelné? O nemalé skepsi ohledně toho, co se dnes vědecky jenom tváří, čteme u Liessmanna. „*Vědění o člověku se také prezentuje jako věda, aniž by mohlo jen náznakem dostát vědeckým kritériím... Slovo "vědecké" není často ničím víc než etiketou, která se přidává z důvodů zvýšení prestiže, ke zvýšení věrohodnosti a úspěšnosti*“ (Liessmann, 2008, s. 34).

### **2.3 Závěrečné úvahy k Didaktice Velké**

Viděli jsme, že Komenský začíná svoji knihu člověkem a voláním po tom, aby člověk poznal sám sebe. Pochopení toho, kdo je člověk, nese v sobě základ pro celou Didaktiku. Komenský ukončuje svoji knihu modlitbou a chvalozpěvem Bohu. Tím nám ukazuje, že naše každé poznání nás má přivádět k uctívání Stvořitele. Jde o přesah od člověka k tomu, kdo člověka učinil. A právě tento přesah dává Komenskému naději, že skrze dokonalou školu lze lidstvo zformovat tak, že přijde společné dobro. Síla optimizmu nespočívá ovšem v tom, že dokonalý školský systém může dokonale řešit lidskou chamtivost, žárlivost a egocentrismus. I přes všechna zklamání, která Komenský ve svém životě zažil, jeho naděje byla v tom, že pokud se lidé obrátí k Bohu a budou ho hledat, pak „*Bůh slibuje své dary obracet k nám jako proud řeky... aby s námi v naší zemi přebývala sláva jeho*“ (Komenský, 1948, s. 251). Daný typ optimizmu nám zcela chybí a zdá se, že právě tato složka je nezbytná pro učitelskou seberealizaci a žákovskou jistotu v budoucnosti. Neboť poslední slova Didaktiky Velké jsou tato: „*V tebe jsme doufali, Bože, nebudeme zahanbeni na věky! Amen*“ (Komenský, 1948, s. 252).

### **2.4 Kritika dnešní autentičnosti člověka**

Máme dlouhodobou zkušenost se vzdělávacím systémem, který nepočítá s transcendencí Komenského ve školském programu. Můžeme tedy říci, že dosažená úroveň autenticky rozvinutých osobnosti se zvýšila? Je tomu opravdu tak, že člověk, který se vymanil ze zajetí

Božího, se stal svobodnější? Je tomu opravdu tak, že vymezení se teorii stvoření, a tím i transcendentnímu směřování, přináší člověku lepší porozumění smyslu života i smrti?

O nedostacích dnešní pedagogiky jsem se již zmiňoval. Ten hlavní nedostatek vnímám v jejích výsledcích. Jestliže primárním cílem pedagogiky je člověk a jeho posun, pak při zkoumání, kam se postmoderní člověk posunul, bude jasné, že výstupy nejsou v souladu s cíli. Helus píše o redukcionismu člověka, o tom, že se odhlíží od komplexností bytosti lidské, „zejména jejího duchovního (spirituálního) rozměru“ (Helus, 2014, s 18). Důsledek této redukce vidí Helus spolu s Viktorem Franklem (1994) v nárůstu lidské existenciální neurozy. Tento problém spočívá „především v prožitku zpochybnění životní autenticity, ztráty přirozené lidské důstojnosti, absence nosné smysluplnosti jednání“ (Helus, 2014, s 18).

Podzimek v knize Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy píše o krizi postmoderní společnosti. „Kdo má moc nad životem“ (Podzimek, 2014, s. 51) ve společnosti, ve které Stvořitel již není? Osvobozen od vlády Boha člověk sám převzal vládu. Dosáhl plné autentičnosti a sám určuje svůj osud. V reálu ale, tvrdí Podzimek, se z člověka stal šedý občan, který se „vzdal práva na vlastní rozhodování, avšak na druhé straně je v prostředí technokraticky vládnoucí biomoci odměňován relativně pohodlným servisem: celý svůj život může trávit ve vysoce organizovaných umělých jednotkách – ve škole, posléze ve firmě, úřadě, státní službě – a jeho úspěch či neúspěch závisí pouze na míře jeho loajality s tímto systémem“ (Podzimek, 2014, s. 90).

Plamínek píše, že výchova k loajalitě se systémem je moderní společností žádaná. Hlavní vedoucí síly ani nepotřebují autenticky myslícího jedince. „Naše nešťastné školství, ubohá správa státu, většina medií i všudypřítomná reklama obecně nepotřebují velký rozlet myšlenek. Potřebují žáka, voliče či konzumenta, který ochotně přijímá konvence, které jsou mu nabízeny“ (Plamínek, 2016, s. 147).

Ve svých lekcích z lidskosti v životě a díle Komenského Hábl (2010b) vidí přímé spojení mezi lidstvím, které je dle Komenského zakotveno v transcendenci, a antropologií vznešeného a zároveň porušeného člověka. Hábl tvrdí, že tento pre-moderní přístup v celém myšlenkovém systému Komenského není slabinou, ale je naopak pro nás velice relevantní. Jan Amos se nesnaží přizpůsobit svoji didaktiku potřebám a nárokům jedince, jelikož to není jedinec, který reprezentuje poslední instanci lidstva. Stejně tak požadavky jedince často mohou mířit v protikladném směru od rozvoje lidskosti k nelidskosti. Výhoda naší doby je v tom, že jsme již vyzkoušeli a vědecky můžeme prokázat, že projekt humanizace na základě

antropologie o bezproblémové a dobré lidské povaze, nepotřebující Boží vnější zásah, ztroskotat. „*Humanizace operující s romantickou představou veskrze dobrého člověka nefunguje*“ (Hábl, 2010b, s. 101).

Antropologická východiska Komenského určují zcela odlišný druh humanizace, než je ten náš. Didaktika a lidstvo samo se má přizpůsobit tomu, kdo z principu lidstvo i celé stvoření přesahuje. Pro moderního nebo postmoderního člověka se to může jevit jako cizorodé, ale pokud jsou naše antropologická východiska osekána a nevedou k lidské autentičnosti, „*pak nám Komenský může posloužit nejlépe právě svou cizostí, neboť nám ukazuje na meze našeho duchovního univerza*“ (Hábl, 2010b, s. 103).

Když jsme dosáhli tak neznepokojujícího stavu a výsledku v dnešním pedagogickém úsilí, asi bychom měli něco změnit. Školský management je nástroj ke změně. Je to na dnešních top manažerech, zkusit něco jiného. Jako alternativu bychom mohli zkusit projekt implementace do školního programu centrální části Komenského Didaktiky Velké. Slovy Heluse by šlo o takzvaný trend edukace obratu. Mimo jiné, dva hlavní důrazy jsou kladeny na: „*zřetele antropologické*“ a „*zřetele takzvaně přesahové, transcendující*“ (Helus, 2014, s. 20-21). Důležité je, abychom neupadli do pasti toho, že vše tradiční je nepoužitelné. Třeba právě to staré nás může ještě zachránit. Před přístupem, že potřebujeme jen to moderní a ještě nevyzkoušené, nás silně varuje Liessmann. „*Reformátory vzdělání všeho druhu pojí jedině, a to nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur, které by je nejen formovalo, ale také by jim umožnilo nezávislost na diktátu doby a módních vlnách. Vzdělání lidé by totiž byli všechno jiné než bezproblémově fungující, flexibilní, mobilní, a týmově svázané klony, jaké by mnozí rádi viděli jako výsledné produkty vzdělávacího procesu*“ (Liessmann, 2008, s.38).

K navrhované změně potřebujeme nejdříve systémové řešení. Proto v následující části této práce bude navrženo doplnění k rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

### **3. Revize rámcového vzdělávacího program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program představuje obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol napříč všemi obory vzdělávání na úrovni předškolního, základního, základního uměleckého, jazykového a středního vzdělávání.

Obsah těchto dokumentů je přirozeně třeba podrobit po určité době revizi, reflektující změny odehrávající se ve společnosti v důsledku vývoje přírodních, sociálních, ekonomických a politických podmínek, které určují hodnoty sdílené kultury. Navrhované revize kurikulárních dokumentů tudíž spočívají v cíleném a dlouhodobém průzkumu a zpracování podnětů pro jejich úpravy je v souladu s předem danými pravidly a postupy. Cílem této iniciativy je nově, jednoznačně, jednotně a závazně vymezit rozsah a obsah vzdělávání, který bude tvořit optimální základ pro individuální rozvoj každého žáka.

Předškolní vzdělávání tvoří legitimní součást, respektive počáteční stupeň veřejného vzdělávacího systému, která se řídí společnými zásadami a cíli, zaměřujícími se na to, aby si dítě od útlého věku utvářelo základy klíčových kompetencí, a osvojovalo si tak předpoklady pro celoživotní vzdělávání umožňující mu efektivní fungování a uplatnění v současné společnosti. Obecným významem a záměrem rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je stanovení elementárního vzdělanostního základu, na kterém pak může stavět základní vzdělávání, což je předpokladem nasvědčujícím k naplňování cíle v podobě všeobecného i odborného vzdělávání.

Stěžejním úkolem této praktické části práce spočívá v doplnění změn a navržení šesté vzdělávací oblasti v rámci revize rámcového vzdělávacího program pro předškolní vzdělávání.

Cílem této části práce je navrhnout změnu a rozšířit vzdělávací oblastí v RVP PV. K existujícím oblastem: „1. *Dítě a jeho tělo*; 2. *Dítě a jeho psychika*; 3. *Dítě a ten druhý*; 4. *Dítě a společnost*; 5. *Dítě a svět*“ bude navržena další oblast – *Dítě a jeho spiritualita*.

#### **3.1 Metodika**

K posouzení souladu RVP PV s legislativním rámcem bude sloužit obsahová analýza, jejímž prostřednictvím bude zkoumán a posouzen potenciál RVP PV, zda a nakolik je naplňován obsah a záměr školského zákona. Obsahová analýza představuje soustavu metod a postupů

vedoucích k zachycení obsahu a stanovení tematiky dokumentu a zjištění dalších pro daný účel významných hledisek (zejm. formálních, časových, prostorových).

Nejprve předložím stručné obeznámení s oběma stěžejními výchozími dokumenty, tj. RVPR PV a příslušnou částí školského zákona, resp. Zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zejména pak §2 - Zásady a cíle vzdělávání.

Dále na základě obsahové analýzy bude detekována oblast vyplývající z legislativy, kterou se RVP PV nezabývá v dostatečné míře.

### **3.2 Výchozí dokumenty**

Vzhledem k tomu, že účelem analýzy bude posouzení souladu mezi legislativním rámcem daným příslušným školským zákonem a cílovým dokumentem RVP PV, je potřeba nejprve tyto dokumenty stručně představit.

Předmětem zájmu je dokument *RVP PV*, který stanovuje základní výchozí požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vztahující se na pedagogické činnosti a probíhající ve vzdělávacích institucích, které jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení. Pro předškolní vzdělávání v mateřských školách a přípravných třídách základních škol jsou tato ustanovení závazná, ovšem s možností přizpůsobovat program v závislosti na speciálních potřebách dětí. RVP PV představuje elementární vzdělávací bázi, na kterou poté navazují další stupně vzdělávání, a ta se tedy zároveň stává předpokladem pro tvorbu i realizaci školního vzdělávacího programu.

Obecným významem a záměrem RVP PV je tudíž stanovení elementárního vzdělanostního základu, na kterém pak může stavět základní a následně další vzdělávání. To je předpokladem nasvědčujícím naplňování cíle školského zákona v podobě všeobecného i odborného vzdělávání. RVP PV usiluje o to, aby byly dítěti od raného věku, zejména v kritických vývojových obdobích, vštěpovány předpoklady pro rozvoj klíčových kompetencí, díky kterým má možnost se optimálněji a spolehlivěji uplatnit v současné společnosti. Zvláštní důraz by tedy měl být kladen na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Nicméně již v této části RVP PV lze poukázat na to, že zde není zdůrazněn význam předávání určitých univerzálnějších hodnot a zásad, podporujících

duchovní rozvoj jednotlivce, který je předpokladem jeho osobní spokojenosti i zdravého vztahu ke svému okolí.

Koncepční rámec, z jehož perspektivy je RVP PV analyzován, je upraven příslušným školským zákonem, konkrétně Zákonem č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Přitom zvláštní pozornost je zaměřena na § 2, Zásady a cíle vzdělávání, v jehož rámci jsou vymezeny základní kategorie představující kritéria pro posouzení souladu mezi legislativním rámcem a cílovým dokumentem RVP PV. Školský zákon reguluje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a další typy vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Jeho snahou je určit optimální podmínky, na jejichž podkladě se realizuje výchova a vzdělávání.

### **3.3 Důvody k revize RVP PV**

Rámcové vzdělávací programy je nutné revidovat. Důvodem jsou odehrávající se změny v různých oblastech lidského života. Tyto změny se zřejmě týkají i toho, jak vnímáme člověka. Vizí projektu revize RVP je *„poskytnout všem skupinám populace rovné příležitosti ke vzdělávání, které jim umožní získat a rozvíjet kompetence potřebné pro uplatnění v osobním, občanském i pracovním životě“* (NUV, 2019).

Jak již bylo řečeno v teoretické části této práce, pro správný rozvoj lidské osobnosti nesmíme opomenout žádnou z podstatných složek toho, kdo je člověk. Proto pokud chceme dosáhnout naplnění této vize, považuji za nezbytné provést změny v RVP PV, o kterých níže bude pojednáno. Mám za to, že pokud chceme dosáhnout toho, o co usiluje Národní ústav pro vzdělávání, když popisuje svoje vize pro revize RVP, tj. aby dítěti bylo zprostředkováno *„vědomí jedinečnosti vlastní osobnosti bez pocitů ohrožení“* (NUV, 2019), tak bychom se měli zaměřit na všechny části člověka, kterými je tvořen.

Pro zastávce evoluční teorie je zřejmé, že člověk se vyvíjí a dosahuje sebezlepšování. V této práci ale nebudu vycházet z teorie evoluce, ale z toho, jak Jan Amos Komenský vnímal svět a lidství. Proto v rámci revize RVP PV bude navržena změna dle didaktického plánu Amose Komenského.

### 3.4 Opodstatnění navrhované změny dle školského zákona

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

§ 2

*Zásady a cíle vzdělávání*

*(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména*

*a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2).*

Zákon jasně definuje, že zásady a cíle vzdělávání mají rozvíjet osobnost člověka tak, aby byl daný jedinec vybaven mimo jiné *duchovními hodnotami*, a to jak pro svůj osobní život, tak i pro život sociální. Potřebujeme zdůraznit, že zákon používá termín duchovních hodnot ve smyslu rozvoje osobnosti člověka. Jde o vybavení jak poznávacími a sociálními schopnostmi, tak mravními a duchovními hodnotami. Jelikož mluvíme o člověku jako o tvoru poznávajícím a sociálním, tak stejně o něm máme mluvit jako o mravní a duchovní bytosti. Vybavení těchto složek lidskosti pak se rozumí ve smyslu jejich rozvoje a utvrzování v každém jedinci.

Domnívám se, že část zákona, kde se mluví o duchovním rozvoji člověka, nejsou dostatečně zohledněny v stávajícím RVP PV, jelikož o této složce člověka se skoro nemluví. Proto vnímám jako aktuální a potřebnou část práce, kde budu navrhopvat jisté změny pro RVP PV k naplňování cílů vzdělávání, které stanoví školský zákon. Chtěl bych se vyvarovat toho, co Liessmann píše o moderním vzdělání: „*skutečnost, že pojem ducha byl z moderních věd a kulturních konceptů s jednoznačně triumfálním gestem vyloučen, lze v této perspektivě vnímat jako prohlášení rezignace na vzdělání*“ (Liessmann, 2008, s. 43).

V následující kapitole bude analyzováno, kolik místa RVP PV uděluje tomuto tématu a jak jsou obecné cíle vzdělávání dle školského zákona naplňovány.

### 3.5 Duchovní hodnoty dle aktuálního RVP PV

Při analýze textu RVP PV nacházíme, že slovo „*duchovní*“ se používá pouze na jednom místě. Jedná se o pátou kapitolu, ve které se píše o vzdělávacích oblastech. V podkapitole s názvem „*dítě a společnost*“ se mluví o pedagogickém úsilí v oblasti sociokulturní. Učitel by měl umět uvést dítě do společenství jiných lidí z odlišných kultur a udělat první základní kroky k orientaci ve světě různých „*materiálních i duchovních hodnot*“. Dále se mluví o „*uvádění dětí 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*“ (RVP PV, 2018, s. 25). Autoři RVP PV mluví o „*mezilidských morálních hodnotách*“ ve světě lidí, kultury a umění, o pozitivním vztahu k jiným kulturám a umění (RVP PV, 2018, s. 25). Další součástí vzdělávací nabídky jsou „*mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, pravda, upřímnost, otevřenost apod.) v jednání lidí*“ (RVP PV, 2018, s. 26). Ani předtím ani potom v textu již nenacházíme, že by termíny jako „duchovní hodnoty“ nebo jen „duchovní“ nebo „duchovnost“ byly znovu použity.

Z analýzy a vyhodnocování textu můžeme směle předpokládat, že pod „duchovními hodnotami“ autoři rozumějí především mravní hodnoty spolu s rozvinutím estetického vkusu k umění, různým kulturám a tradicím. V podkapitole rizik se právě uvádí, že dítě může mít „*nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření*“ (RVP PV, 2018, s. 27).

Ojedinelé uvedení termínu „duchovní hodnoty“ v textu RVP PV a jeho následné nevyužití přivádí mysl k předpokladu, že autoři se mohli obejít bez této definice a žádná významová újma by přinesena nebyla. Prakticky není jasné, k čemu ojedinelé uvádět termín a pak se ani jednou k němu explicitně nevracet.

Předpoklad, proč je termín „*duchovní hodnoty*“ v textu RVP PV uveden, spočívá v tom, že autoři chtěli naplnit požadavky zákona, který o duchovních hodnotách píše. Jelikož tato oblast nadále není rozpracována, nebylo nalezeno její praktické využití. Podobně jako Průcha slovo „duchovní“ RVP PV používá v kontextu kulturně transmisivním, a tím ho zařazuje do stejné kategorie jako vědu, techniku, umění, pracovní dovednosti a morální hodnoty. Ale na rozdíl od ostatních uvedených pojmů pojem duchovna není následně zapracován v RVP PV do žádné z pěti vzdělávacích oblastí. Je to jistý nedostatek, který se tato práce snaží napravit.

### 3.6 Co jsou „duchovní hodnoty“?

K termínu „duchovní“ se můžeme dopracovat skrze latinskou terminologii. „*Latinská slova spiritus resp. Spirit(u)alis, od nichž je slovo spiritualita odvozeno, pocházejí ze slovesa spirare, které znamená „dýchat“. Odtud také spiritus překládáme jako „dech“ nebo „duch“, spirit(u)ali jako „duchovní“.* (Goffi, 1999, s. 904). Z této definice můžeme vidět, že slova duchovní a spirituální jsou odvozená ze stejného latinského slova a v praxi jsou používána ve stejném smyslu. Jelikož se dnes ujal a je též široce využíván termín „spiritualita“, budu také používat oba termíny ve stejném smyslu a významu.

Podstata spirituality spočívá ve „*specifickém prožívání vztahu k božstvu...*“ (Říčan 2010, s. 234). Toto pojetí je blízké tomu, jak Komenský vnímal člověka a jaké přirozené nároky na něho vkládal. Když Komenský píše o třech přirozených požadavcích na člověka, uvádí (a) vzdělání, (b) ctnost/mravy a (c) nábožnost/pobožnost. Přičemž pojem nábožnost popisuje následovně: „*ona vnitřní úcta, kterou se duch lidský spojuje a sjednocuje s nejvyšším božstvím*“ (Komenský, 1948, s. 47).

Schermer popisuje některé příčiny toho, proč se pojetí spirituality v dnešní pedagogice nevyužívá, a zároveň poukazuje na to, že trend se mění. „*Filozofie a psychologie se ve druhé polovině 19. století od spirituality odvrátily. Intelektuální a vědecký pokrok vyústil do „moderního věku“ a spiritualitu popřel... Není to tak dlouho, co spiritualita začala být považována za legitimní součást hlavního proudu psychologie a psychoanalýzy*“ (Schermer, 2003, s. 23). Podobně Říčan píše, že jen v posledních desetiletích se pojem spiritualita užívá v psychologii, a to jak ve světové tak i u nás. Stále více „*se zdůrazňuje potřeba spirituality v psychoterapii, ve výchově, při výcviku manažerů atd.*“ (Říčan, 2007, s. 43).

Schermer ve své knize pracuje se spiritualitou a dělá určité návrhy, jak uvést „*spiritualitu do přírodních a společenských věd*“ (Schermer, 2003, s. 31). Pracuje na tom, aby mohl „*sloučit duchovní poznání s vědecky orientovanými myšlenkami*“ (Schermer, 2003, s. 28). Když ale pojednává o dětské spiritualitě, tak pouze zdůrazňuje potřebu usilovně pracovat na této zanedbávané oblasti a dále ji rozvíjet. „*V případě dítěte je toto mystické spojení „slabé“ a snadno narušitelné, ale potřeba tohoto spojení je hluboká a objevuje se v samotných počátcích vývoje. Bez emočního spojení s neviditelnou podstatou nemohou lidské bytosti růst a přinejlepším se z nich stávají pouhé představy, zdání, napodobeniny sebe samých, „falešná self“*“ (Schermer, 2003, s. 126-127).

Můžeme tvrdit, že školský zákon, který ve svých obecných cílech vzdělávání vidí rozvoj duchovních hodnot člověka, je tak v souladu nejen s Komenským, ale také s mnoha psychologickými a filozofickými proudy, které považují lidskou spiritualitu za podstatný aspekt vývoje a osobního formování.

### **3.7 RVP PV a šestá vzdělávací oblast dle Komenského**

RVP PV pracuje s pěti vzdělávacími oblastmi. Jsou to:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Pokud zasadíme těchto pět vzdělávacích oblastí z RVP PV do Komenského díla Didaktiky Velké, můžeme tvrdit následovně: Komenský pracuje a má co říci ke každé z těchto oblastí. Má ale ještě něco navíc. Na základě jeho díla mohu tvrdit, že on zná další, šestou vzdělávací oblast, se kterou RVP PV již nepracuje. Tato oblast je pro Učitele národů nejpodstatnější ze všech ostatních. Jedná se o vztah s Bohem, který člověka stvořil. Slovy autora, tento vztah je povznesením nad vším stvořením. U Komenského vidíme, že vztah k Bohu je transcendingícím nad lidským tělem, nad lidskou psychikou, nad tím druhým, nad celou společností a celým světem. Tento transcendingící charakter v díle Komenského je důvodem, proč máme mluvit o nové šesté vzdělávací oblasti a nemůžeme ji pouze zařadit do jedné z již existujících oblastí. Na základě pojednaného školského zákona a v rámci toho, jak RVP PV definuje pět vzdělávacích oblastí, název šesté vzdělávací oblasti dle Komenského bude znít – „Dítě a jeho spiritualita“. *„Ať se tedy ve školách učí nejen vědění, nýbrž i mravnosti a zbožnosti... Neboť nic nemůže být pevné, leč co je na všech stranách spolu spojeno“* (Komenský 1958, s. 151).

### 3.8 Dítě a jeho spiritualita

Grun píše, že „nejhlubší zranění, které rodiče svým dětem mohou přivodit, je spirituální zranění“ (Grun, 2011, s. 44). Dále, když cituje Dradshawa, uvádí následující: „Spirituální zranění je více než cokoli jiného zodpovědné za to, že se z nás stanou nesamostatné a ostýchavé dospělé děti“ (Grun, 2011, s. 45). A ve svém závěru má alarmující tvrzení, které přímo souvisí se správnou dětskou spirituální výchovou: „stydlivé děti si netroufnou být samy sebou, ale pouze se snaží být ostatními přijímány a uznávány, snaží se přizpůsobit vnějšímu hodnocení, prostě a jednoduše se snaží ostatním zalíbit“ (Grun, 2013, s. 45). Říčan tvrdí, že „osobní spiritualita se vyvíjí. To platí pro celý život, zvláště pro dětství a mládí. Aby tento vývoj dobře probíhal, potřebuje dítě individuální vedení“ (Říčan, Janošová, 2016, s. 147). Toto uvažování by nás mělo přimět k tomu, aby bylo systémově umožněno takové vedení v duchovních hodnotách u dětí uskutečňovat. Zařazením nové vzdělávací oblasti do RVP PV bude práce na rozvoji dětské spirituality „závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol“ (RVP PV, 2018, s. 5).

### 3.9 Rámcovost navrhované změny

Při zařazení šesté oblasti do RVP PV musím nejdříve vymezit hranice této snahy. Navržená oblast nesmí překročit limity společného rámce, který je třeba zachovat. Nemělo by dojít k tomu, aby navrhovaná oblast nebyla otevřena pro školy (učitele, děti, pedagogický sbor, odbornou pracovní skupinu nebo profesní sdružení) v realizaci jejich vlastních vzdělávacích programů. Dále měla by vycházet z potřeb dětí (určitě se musí reflektovat i to, že nějakou dobu spirituální potřeba dětí byla hluboce zanedbávána).

#### 3.9.1 Rámcové cíle

RVP PV za svůj cíl pokládá rozvoj každého dítěte. Děti se mají rozvíjet jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Tento rámcový cíl by měl být rozšířen o spirituální dimenzi. Prof. PhDr. Vladimír Smékal tvrdí, že v dnešní době „kulturu těla mnozí z nás pěstují, kulturu duše už méně a kulturu ducha skoro vůbec“ (Smékal, 2014, video 1:09:01). Jak můžeme vidět, tak k tomuto pěstování nedochází také proto, že děti od útlého věku nejsou k tomu vedeny. Rámcový program pojem „kultury ducha“ nezná, a proto s dětskou

spiritualitou nepracuje a ani ji nepěstuje. Obecně škola by měla být místem druhé šance, každé dítě by mělo mít možnost „*setkat se s takovým trhem možností, ze kterého si bude moci pro sebe vybrat to obohacující a třeba i to, co z rodinného prostředí nezná. Škola je tedy tvůrcem druhé šance pro dítě a je na ní, zda takový prostor vytvoří*“ (Bravená, 2016, s. 133). Proto rámcové cíle v RVP PV by měly být rozšířeny o další pojem. Návrh na změnu by zněl následovně: „*Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické, spirituální i sociální...*“ (RVP PV, 2018, upraveno).

### 3.9.2 Principy navrhované změny

Za účelem dosažení představeného záměru formuluje RVP PV určité zásady a principy, kterými by se měli pedagogové při vzdělávání dětí řídit. Velmi důležitým předpokladem je zohledňování přirozených vývojových specifík dětí předškolního věku, které jsou východiskem pro utváření klíčových kompetencí, stejně jako respektování individuality každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Toto je implicitním základem jeho mnohostranného osobnostního rozvoje, pokrývajícího jak poznávací a sociální kompetence, tak také mravní a duchovní hodnoty.

Dále by měl být kladen důraz na kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků. Rovněž je vyžadována snaha o zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti výukových programů, stejně jako usilování o průběžný rozvoj různých vzdělávacích programů a koncepcí. Obecně je také žádoucí kombinovat a uplatňovat různé formy i metody výuky a uzpůsobovat vzdělávání v závislosti na konkrétním regionálním i místním kontextu.

Na základě hlavních principů RVP PV by měla i šestá vzdělávací oblast vycházet z vývoje dítěte a jeho specifík, co se týče předškolního věku. Obsah, forma a metody vzdělávání by měly být nastaveny přiměřeně těmto specifikům. Měly by podporovat rozvoj jednotlivého dítěte v rámci jeho možností a individuálních potřeb.

Navrhovaná změna by neměla omezovat mateřské školy ve využívání různých metod a forem edukace a možné flexibilitě podle regionálních i místních podmínek. Ve svých kritériích by měla být jasná a srozumitelná k provádění vnitřní i vnější evaluace školy.

### 3.9.3 Úkoly navrhované změny

V souladu s RVP PV spočívá úloha vzdělávání ve snaze doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, což vyžaduje poskytování mnohostranných a přiměřených podnětů každému dítěti, které směřují k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Díky tomu přináší vzdělávání obohacení denního programu dítěte v podobě odborné péče, která může být rovněž zdrojem hodnotných a smysluplných zkušeností. RVP PV poukazuje také na to, že je důležité působit na děti takovým způsobem, aby jim vzdělávání přinášelo radost a příjemné zážitky, tedy v přátelském duchu a vlídné atmosféře, která pro ně bude motivující a stimulující.

Dětská spiritualita jako šestá vzdělávací oblast by měla tedy navazovat a doplňovat výchovu dítěte v jeho rodině. V rámci záměru této práce tato pojednaná oblast bude stavěna na hodnotném základě Jana Amose Komenského. Vycházím z toho, že odkaz Komenského a celá komeniologie jako věda je považována za společensky hodnotný základ. Proto smím tvrdit, že navrhovaná šestá oblast přispěje k plnější zkušenosti dítěte a hodnotně strávenému času v mateřské škole.

Za velký úkol je kladen duchovní rozvoj dítěte, který má usnadnit jeho další cestu životem. Při podpoře dětského tělesného rozvoje, zdravého psychického sebevnímání, vnímání světa i společnosti je kladen důraz na spirituální stránku života, která mimo jiné, přináší pohodu a osobní spokojenost. V mateřské škole by měly být vytvořeny podmínky pro vlastní spirituální rozvoj dítěte.

### 3.9.4 Didaktický styl navrhované změny

Dítě a jeho spiritualita jako šestá oblast vzdělávací nabídky by měla být založena na principu individuální volby. Tato oblast by měla fungovat jako průvodce dítěte v jeho spirituálním vývoji. Spirituální složka dítěte by neměla být násilně vtlačena, ale naopak probouzena skrze osobní objevování. Realizace takového probouzení se uskutečňuje prostřednictvím široké škály aktivit, které nabízejí dítěti hlubší prožitky. Tímto se dětská spiritualita stává komplexní, uchopitelná a prakticky využitelná. Proto se také v pojednání o dětské spiritualitě mluví o dětské kompetenci v dané vzdělávací oblasti.

### 3.9.5 Klíčové kompetence

Ve věku od 2 do 6 let, tj. předškolním věku, se zakládají klíčové kompetence. Proto zvláště v RVP PV klíčové kompetence zastávají centrální pozici. Jsou bazální pro následující životní etapy dítěte i jeho celoživotní učení. „Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání“ (RVP PV, 2018, s. 10).

Co ve sféře spirituality by bylo dítě schopno dokázat při ukončení vzdělávání v mateřské škole? Jak by předškolní vzdělávání mohlo dítě vybavit v poznání jeho spirituality? Toto jsou otázky, na které musí být zformulována jasná odpověď, jelikož jen tak pomůžeme učitelům mít představu o tom, kam dítě mají směřovat a o co vlastně usilovat. Zůstává na učiteli jasně vymežit vzdělávací obsahy a prostředky.

### 3.9.6 Vzdělávací obsah a jeho oblasti

RVP PV se snaží o zachování přirozené celistvosti osobnosti dítěte. Právě na tuto snahu moje práce chce navázat a nabídnout spirituální aspekt dítěte, který by měl být brán jako součást vzdělávací oblasti. Šestá navrhovaná oblast by se neměla vymykat následující vzájemně propojené kategorii: „*dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka a očekávané výstupy (předpokládané výsledky)*“ (RVP PV, 2018, s. 14).

## 3.10 Dítě a jeho spiritualita

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele ve spirituální oblasti je umožnit dítěti objevit svět, který přesahuje jak samotné dítě, tak i jeho opatrovníky a učitele. Založit povědomí o tom, že lidé ve všech kulturách a dobách věřili v neviditelný svět, tj. takový svět, který nelze uvidět, uslyšet, nahmatat, očichat nebo ochutnat. Rozvíjet schopnost zakoušet tento neviditelný svět jinými prostředky, než které používáme v našem běžném způsobu poznávání. Vytvořit základy pro otevřený postoj dítěte ke Stvořiteli světa, který je milující a přející všemu svému stvoření jen dobro.

### 3.10.1 Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- podporování snahy o vyjadřování slovem nebo obrázkem věcí, které se týkají neviditelného světa (transcendence)

- rozvíjení přiměřeného způsobu vyjadřování o Bohu
- zajištění bezpečného prostředí pro dětské otázky a zájem dětí o nadpřirozené jevy
- zabezpečení důvěryhodného a vážného vztahu k dětskému myšlení o neviditelném světě
- posilování různorodosti způsobů, jimiž dítě může vyjadřovat svoji spirituální dimenzi, přičemž nezáleží na tom, zda dítě umí využívat religiózní verbální jazyk či nikoliv
- podporování dětsky přirozeného údivu, úžasu a pocitu tajemství
- vytvoření povědomí o realitě narození a smrti
- uvádění dětí k rozlišování mezi tím, co je fyzický svět, a tím, co je svět duchovní
- vedení k uvědomění si spojitosti okolního světa se světem Boha
- posilování idejí o pozitivním vztahu Boha k dítěti

### **3.10.2 Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)**

- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování mezi viditelným a neviditelným světem
- výlety do okolí (chrámy, a tak zvaná „posvátná místa“)
- aktivní naslouchání zvukům přírody a ticha
- aktivity podporující rozhovor se Stvořitelem
- činnosti zaměřené na porozumění pravidlům spirituálního chování
- hry a činnosti, které vedou děti k ochotě udělat něco k radosti Stvořitele a jen kvůli Němu
- četba, vyprávění a poslech biblických příběhů s duchovním obsahem a poučením
- různé způsoby vyjadřování toho, co dítě slyšelo, zhlédlo nebo co prožilo při spirituálních aktivitách
- přednes, recitace, dramatizace a zpěv spirituálních písní nebo textu
- grafické napodobování příběhu s duchovním poučením
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými spirituálními symboly (kříž, zavírání očí při modlitbě, klečení, sepnutí rukou apod.)
- záměrné pozorování hořící svíčky v temné místnosti

- pojmenování vlastností tmy a světla (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí
- činnosti zasvěčující dítě do spirituálních pojmů a vztahů souvisejících s lidským řádem
- činnosti a úkoly s neviditelným cílem a výsledkem
- cvičení ve ztišení a uklidnění v prostoru, kde je ticho
- kooperativní a osobní modlitba
- činnosti formující pozitivní vztah k Bohu a zjevující Boží lásku k dětem
- činnosti zaměřené k poznávání různých životních zvláštností
- využívání rodinné kroniky, vzpomínky na zemřelého dědečka, babičku
- činnosti zaměřené na poznávání spirituálního prostředí, v němž dítě žije, ale nevidí ho

### **3.10.3 Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)**

- mít povědomí, že narození a umírání, život i smrt, jsou nedílnou součástí našeho světa
- umět rozlišovat svět viditelný a neviditelný
- ovládat se při ztišení a umět chvíli přebývat v tichu
- reprodukovat modlitby, duchovní písně, biblické příběhy apod.
- umět používat různé symboly pro vyjadřování duchovních skutečností
- prožívat radost z uvědomění toho, že Bůh má dítě rád
- mít povědomí o různých formách hledání a prožívání Boha
- prožívat radost z daru života a smutek ze smrti, umět zachycovat a vyjadřovat své prožitky
- vnímat tajemství života a uvědomovat si, že nelze všemu porozumět a jednoznačně všechno vysvětlit
- všimnout si, že jsou budovy, které byly postaveny ne k bydlení, práci nebo odpočinku, ale k prožívání a poznávání spirituálních hodnot, umět rozlišovat takové budovy
- uvědomovat si, že ne všichni lidé budou duchovním prožitkům rozumět, nebo je budou pojmenovávat jiným způsobem

### 3.10.4 Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele)

- nerespektování rozdílných spirituálních předpokladů
- omezování samostatného dětského vyjadřování duchovních hodnot
- nedostatek či zkreslení elementárních informací o lidské a zvláště dětské spiritualitě
- indoktrinace, dogmatické a autokratické přístupy, sektářský způsob přesvědčování a formalizování
- vynucení poslušnosti a přizpůsobivosti v otázkách spirituálního vnímání a prožívání
- kontrolování a záměrná indoktrinace dítěte v jeho způsobu vyjadřování
- příliš iracionální a esoterický výklad duchovního/neviditelného světa
- převažující důraz na spirituální sféru života a zanedbávání světa empirického
- nedostatečná připravenost učitelů k práci se spirituální složkou dítěte předškolního věku
- nedostatek porozumění dětskému projevu a prožití duchovna
- neumění pracovat s dětskou citovostí, smutkem a úžasem
- zesměšňování a neseriózní přístup k tazajícím se dítěti v duchovních otázkách
- propojení spirituálních otázek s pocitem nepatřičnosti, nevhodnosti, nedůležitosti, triviálnosti, potlačování spirituálního rozměru ignorací podnětu, jako nepodstatného a mimo zájem většiny
- dětská konformita s názorem učitele
- nepřiměřený způsob využívání religiózního jazyka ze strany učitele

## **Závěr**

Ve své bakalářské práci s názvem „Dítě a jeho spiritualita pro rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dle Jana Amose Komenského“ jsem zkoumal, zda můžeme a máme najít místo pro zařazení antropologických a transcendentních pojetí J. A. Komenského do školního vzdělávání v naší době. Došel jsem k závěru, že v dnešní době s dosavadní zkušeností a poznáním lze návrat k transcendentním pojetím Komenského zasadit i do nynější spirituální psychologie. V tomto smyslu bychom mohli hovořit ne o návratu, ale o pokroku.

V teoretické části jsem se zaměřil na několik podstatných otázek. První, zda se máme ve školském managementu zabývat antropologickými předpoklady. Dále poukazuji na to, že naše neochota mluvit o transcendentních koncepcích je spíše dobově podmíněna než vědecky podložena. V části, kde pojednávám o Didaktice Velké, se snažím ukázat, že didaktické materiály Komenského vycházejí především z jeho antropologických a transcendentních přesvědčení a postojů. Vycházejí především z toho, že člověk, který byl stvořen dle obrazu Božího, má zároveň jasné úkoly a cíle, které mu stvořitel určuje. Je to samozřejmě jiný způsob uvažování než ten, že jsme evoluční náhoda.

V praktické části této práce analyzuji RVP PV z hlediska toho, zda plní jeden z důležitých aspektů školského zákona, který za své obecné cíle vzdělávání pokládá duchovní hodnoty osobnosti člověka. Ve svém zkoumání jsem došel k závěru, že RVP PV nepracuje s tímto konkrétním obecným cílem a o duchovních hodnotách skoro vůbec nemluví.

V rámci probíhající revize RVP jsem se pokusil o vypracování návrhu na změnu, ve které by byl zakomponován zanedbávaný cíl vzdělávání, vyplývající ze školského zákona. Rozšíření RVP PV by se týkalo hlavně vzdělávacích oblastí. Byla navržena šestá vzdělávací oblast, a to tak, že návrh odpovídá záměru a logice celého rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Primární motiv pro tuto změnu jsem vzal u Jana Amose Komenského, ale sekundárně jsem se pokusil využít aktuální poznatky psychologie.

Domnívám se, že jsem naplnil téma a cíl své bakalářské práce. Odůvodnil jsem, proč antropologie a komeziologie patří do školského managementu. Dále jsem na základě Didaktiky Velké ukázal, co bylo podstatné pro práci a vizi Komenského a v čem dnešní pedagogika, dle názoru Komenského, je osekáná. Nakonec jsem navrhl nový pojem, který

by zapadal do celkového rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, a důkladně popsal navrhovanou šestou oblast vzdělávání.

Osobně si dovoluji doufat, že tento materiál by se mohl stát podnětem k zamyšlení pro Národní ústav pro vzdělávání a třeba i vyvolat patřičnou diskusi.

## Seznam použitých informačních zdrojů

APPLE, Michael W. *Ideology and curriculum*. 3rd ed. New York: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0415949122.

BRAVENÁ, Noemi. *Přesah a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-773-1.

GOFFI, Tullo a Stefano DE FIORES. *Slovník spirituality*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 1999. ISBN 80-7192-338-9.

GRÜN, Anselm a Jan-Uwe ROGGE. *Když se děti ptají na Boha*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0341-4.

HAŠKOVEC, J. *Současná krize české pedagogiky*. In *Česká pedagogika: Proměny a výzvy*, Praha 2004.

HÁBL, Jan. *Pedagogická orientace* 2010, roč. 20, č. 4, s. 3-6. ISSN 1211-4669.

HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. Recenzované monografie. ISBN 9788074350849.

HÁBL, Jan. *Vzdělání mravné a nemravné: vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice*. *Pedagogika* 2011, roč. LXI, č. 2, s. 117-127. ISSN0031-3815.

HÁBL, Jan. *Samosvojnost, spiritualita, patření Tři aspekty lidské přirozenosti v Komenského vychovatelsví*. *Pedagogika* [online]. 2017, 67(1), 78-88 [cit. 2018-11-04]. DOI: 10.14712/23362189.2017.393. ISSN 00313815.

HÁBL, Jan. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-901-4.

HAGER, F. P. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1991, 1991(5-6) [cit. 2019-01-11]. ISSN 23362189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=10926&lang=cs>

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Praha 1905.

KOMENSKÝ, J. A. *Hlubina bezpečnosti*. Praha 1927.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 9788020016775.

LUKAŠ, Mirko; MUNJIZA Emerik. *Education System of John Amos Comenius and its Implications*. Život i škola br. 31 (1/2014.) god. 60., str. 32. – 44.

*Národní ústav pro vzdělávání. Informační služby* [online]. Praha: NUV, 2019 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp>

NYE, Rebecca. *Children's spirituality: what it is and why it matters*. London: Church House Publishing, 2009. International edition. ISBN 978-0-7151-4027-7.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995, 234 s. ISBN 80-854-9827-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Průvodce lidským myšlením a chováním*. Praha: Argo, 2016. ISBN 9788025719954.

PREISSOVÁ, Andrea.; ŠOTOLA, Jaroslav a kol. *Kapitoly z historie antropologického myšlení*. Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc. 2008.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, c2009, 271 s. ISBN 978-807-3675-677.

POSPÍŠIL, Jiří. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc: Hanex, 2009. ISBN 9788074090288.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Informační služby* [online].

Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/file/45304?highlightWords=Rámcový+vzdělávac%C3%AD+program+pro+předškoln%C3%AD+vzděláván%C3%AD>

*Regionální školství: školský zákon, vyhlášky, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, školy a školská zařízení, dotace, školní stravování, maturity, výkon ústavní*

*a ochranné výchovy; Pedagogičtí pracovníci; redakční uzávěrka 5.9.2016.* Ostrava: Sagit, 2016(1150). ÚZ. ISBN 9788074881817.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Spirituální výchova v rodině: co radí psychologové?.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1098-6.

SCHERMER, Victor L. *Duch a duše: nové paradigma v psychologii, psychoanalýze a psychoterapii.* Praha: Triton, 2007. Psyché. ISBN 978-80-7254-816-3.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4742-120.

SMÉKAL, Vladimír. In: Youtube [online]. 2014 [cit. 2019-06-18]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=r-ogI0BpF-k&t=4119s>

TICHÝ, F.R. (ed.). *Jan Amos Komenský. Didaktické spisy.* Praha: SPN, 1951.