

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

Výuka etiky u předškolních dětí

Teaching of pre-school children in the ethics

Vedoucí práce
Mgr. ThDr. Noemi Bravená, Th.D.

Autor práce
Ing. Petra Mojžíšová

Praha 2012

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá tématem výuky etiky u dětí předškolního věku. Nejprve podává teoretický rámec s vymezením pojmů etiky, morálky a definice předškolního období z vývojového i psychologického pohledu. Přibližuje vybrané oblasti morálního vývoje u dětí a dává je do kontextu s vzdělávacími strategiemi tradičními i současnými. V jejich srovnání pak poukazuje na rozdíly a shody v jednotlivých pojetích. Praktická část se pak věnuje konkrétnímu projektu zaměřenému na etický apel vánočního času, který byl uskutečněn v minulém roce se skupinkou předškolních dětí ve vybrané mateřské škole. Zamýšlí se nad otázkou posílení mravní a etické výchovy v soudobém vzdělávacím systému předškolní výchovy a navrhuje cílené zintenzivnění diskusí pedagogů s dětmi o vybraných etických tématech.

Klíčová slova: etika, morálka, předškolní děti, vývoj, výuka, vzdělávání, projekt

ANNOTATION

Diploma work aims on ethics education for pre-school children. First gives theoretical frame with specification of terms as etics, morality and definition pre-school period from development a psychological perspective. Approaching selected fields of children's moral development and show it in connection with traditional and contemporary strategy of education. In comparison is showing differences and conformity in particular conceptions. Practical part apply specific project realized last year with small group of pre-school children in selected kindergarten/nursery school. Work think about question of strengthening moral and ethics education in contemporary education system of pre-school teaching and suggest targeted intensification of discussion between teachers and children on chosen ethical topics.

Keywords: ethics, morality, pre-school children, development, teaching, education, project

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 24. června 2012

Petra Mojžíšová

Poděkování

Děkuji Mgr. ThDr. Noemi Bravené, Th.D za metodické vedení, odborné rady a podnětné připomínky v průběhu přípravy diplomové práce. Zároveň bych touto cestou poděkovala i svému muži, Pavlu Mojžíši, který mi byl po celou dobu studií velkou oporou.

Motto: „*Nechte děti přicházet ke mně, nebraňte jim, neboť takovým patří království Boží.*“

(Mk 10,14)

OBSAH

I.	ÚVOD.....	7
II.	TEORETICKÁ ČÁST	10
1.	VYMEZENÍ POJMŮ.....	10
1.1	Předškolní věk.....	10
1.2	Etika a morálka	15
1.3	Hlavní teorie stádií morálního usuzování dítěte	21
2.	ETIKA A MORÁLKA V BIBLI	25
2.1	Náhled do etiky Starého zákona	26
2.2	Náhled do etiky Nového zákona	28
2.3	Děti ve Starém a Novém zákoně.....	29
3.	SOUČASNÉ A TRADIČNÍ POJETÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY.....	30
3.1	Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy.....	33
3.2	Jan Amos Komenský – požadavky na předškolní výchovu	36
3.3	Srovnání pojetí vzdělávacích strategií	41
4.	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	46
III.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
1.	CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	47
2.	CÍLE PROJEKTU	47
3.	METODIKA PROJEKTU A ZKOUMANÝ VZOREK.....	49
4.	PROJEKT „ETICKÝ APEL VÁNOC“	49
5.	VÝSTUPY PROJEKTU	51
IV.	ZÁVĚR.....	54
V.	SEZNAM LITERATURY	57
VI.	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	60
VII.	PŘÍLOHY	61

I. ÚVOD

Diplomová práce s názvem „Výuka etiky u předškolních dětí“ je mezioborovou prací na pomezí pedagogiky, etiky odpovědnosti a náboženské etiky, která poukazuje na to, že už u předškolních dětí lze rozvíjet hodnotové orientace, a to především na jejich oblíbené a všeobecně velmi kladně přijímané vánoční tradici. Sama jsem matkou předškoláků a doufala jsem, že mi tato skutečnost může být při zpracovávání magisterské práce nápomocna. Postupem času se ale můj pohled na problematiku značně rozšiřoval nad rámec osobní zkušenosti. Jedná o zajímavé a aktuální téma. S morálkou či etikou se setkáváme dnes a denně a proto si můžeme snadno klást otázku, zdali i naše vlastní jednání je slučitelné s obecnými pravidly a normami, které vyžadujeme od jiných, již nám mají být vzorem. Ale jsme to především my sami, kdo jsme vzorem našim dětem a ukazujeme jim cestu, po které se v životě dát a osvědčovat ji v každodenních situacích.

Práce je rozčleněna do dvou hlavních částí – teoretické a praktické, doplněna samozřejmě o úvod a závěr. V teoretické části je ukázáno na široké pole pojmů na téma předškolního věku (1.1). Čím je na jednu stranu typický a čím je na stranu druhou specifický. Pro svou práci jsem si vybrala předškolní děti nejen z osobní zkušenosti, ale i proto, že právě v období před vstupem do základní školy je dítě ve značném rozsahu akceptabilní k novým podnětům, je citlivé, chápe skrze emoce, má rozvinutou fantazii a je ochotno naslouchat příběhům. V tomto věku jsou děti také do velké míry odrazem svých rodičů, jakožto svých vzorů pravidel a norem chování. Po vstupu do školy se děti učí mnohému novému, číst, psát atd. a tím si do značné míry příběhy čtou samy a dokáží s nimi pracovat již na jiné nežli emocionální úrovni. Také se jim rozšiřuje škála vzorů a autorit, se kterými se mohou do jisté míry identifikovat. Mateřská škola je zde charakterizována jako doplněk rodinné výchovy, s výrazným socializačním faktorem. Přesto lze konstatovat, že primární zůstává rodina.

Dalším bodem je kapitola, v níž se vymezují pojmy jako etika a morálka (1.2) Tyto dva termíny jsou charakterizovány a popisovány s ohledem na jejich různé pojetí. Ač jsou v práci rozlišeny, je možno uvést, že se v mnohém prolínají a překrývají. Zde jsou oba pojmy zasazeny do kontextu lidského uvažování a jednání, jakožto souhrnu hodnot dané společnosti, do které se předškolní děti budou začleňovat. Zmíněno je na druhou stranu i nebezpečí, které současná společnost může svými výchovnými trendy bez pravidel a omezení pro děti představovat.

V této souvislosti se práce dotýká i oblasti psychologie morálního vývoje a rozčleněním morálky na heteronomní a autonomní (1.3). Pro ilustraci jsou v práci uvedeny stupně morálního usuzování a morálního vývoje od dvou předních odborníků na tuto oblast (Piaget, Kohlberg).

V následujícím bodě mi byla velkou podporou má studia na husitské teologické fakultě. Právě jim vděčím za možnost alespoň stručně nahlédnout do problematiky náboženských okruhů ve vztahu k morálce a etice. Obecné pojetí Desatera, jakožto souboru pravidel a norem dávajících základ naší kultuře, zde byl zásadně obohacen o pohled na Desatero jakožto směrovku ke svobodě v morálním rozhodování. V práci se tak objevuje stručný náhled na etiku a morálku z pohledu Starého i Nového zákona. Tyto dvě epochy se zde prolínají a navzájem doplňují v poselství Ježíšově. Ježíšova etika starozákonní apely posiluje a rozvíjí, dokonce je radikalizuje a zvnitřňuje a obrací ohnisko zájmu na člověka jako jednotlivce, který je tu sám za sebe a tak by měl i jednat. Ve stejné kapitole je staro i novozákonní etika rozšířena o pohled na děti. Děti mají své místo v obou částech bible, ne však zcela stejným způsobem. Společným jmenovatelem je tu jednoznačné uvědomění si důležitosti dětí pro budoucnost každého z nás (2.1 – 2.3) . Všechna tato témata tak tvoří pozadí křesťanské tradice vánoc i morálního apelu odpovědnosti k sobě, druhému člověku i k přírodě.

Další kapitola pak mapuje současné a tradiční pojetí předškolní výchovy. Popisuje přístup současných mateřských škol jako otevřených systémů doplňujících a korespondujících s rodinnou výchovou. Zdůrazňuje znaky osobnostně zaměřeného modelu výchovy a charakterizuje hlavní cíle předškolního vzdělávání. Jako závazná norma na celostátní úrovni je zde představen Rámcový vzdělávací program a jeho hlavní východiska a principy. Uvádějí se zde i klíčové oblasti pro morální a etický rozvoj dětí. Ty jsou určeny především kompetencemi sociálně-personálními a činnostně-občanskými. Zde je vymezen prostor k začlenění norem a hodnot společnosti, k diskusi, co je s nimi v souladu a co naopak v rozporu (3.1)

Jako model tradičního způsobu předškolního vzdělávání bylo vybráno pojetí výchovy předškolních dětí reprezentované nikým menším nežli Janem Amosem Komenským. Jeho unikátní nadčasový přístup je doplněn o další jména významných autorů tehdejší doby. Na konkrétním Komenského díle je ukázán jeho důraz na předškolní výchovu, tzv. mateřskou, v rodinách. Komenský si uvědomuje, že kvalitní vzdělání a výchova jsou předpokladem

úspěšného člověka i národa. Na následujících stránkách je stručně představeno jeho stěžejní dílo z oblasti předškolní výchovy (3.2).

Jedním z přínosů této diplomové práce je i následné zpracování porovnání současného a tradičního (Komenského) pojetí vzdělávání předškolních dětí. Obě předkládané strategie zde metodou komparace ukazují své silné a slabé stránky, jsou popisovány a zhodnoceny. Tímto srovnáním končí teoretická část práce a následuje její shrnutí (3.3).

Praktická část diplomové práce si předsevzala představení konkrétního projektu výuky etiky na vybrané mateřské škole. Klade si otázku, zdali je etická výchova dostatečně zohledněna v současném vzdělávacím programu a zda jsou děti předškolního věku schopny rozeznávat morální apely připraveného a realizovaného projektu. Uvádí základní kritéria projektu, popisuje, jak probíhal. Jako užitečný doplněk samotné práce se ukázaly tabulky a grafy mapující z dostupných údajů národnostní složení předškolních dětí v zařízeních zřizovaných Městskou částí Prahy 10, kde se realizoval. Dále je uvedena charakteristika projektu, metodika jeho realizace a zpracování. Samotný projekt je uveden v příloze, stejně i některé vybrané obrázky dětí. Následují výstupy projektu, jeho zhodnocení a závěry (1. – 5.) .

Závěr práce je věnován shrnutí a doporučením vycházejícím z celé práce.

Přílohy obsahují prezentovaný projekt „Etický apel Vánoc“ v podobě, kterou jsem při realizaci použila (příloha č.1), dále v příloze č.2 jsou ukázky obrázků kreslené dětmi během našeho setkání a příloha č. 3 dokládá prostřednictvím tabulky a grafů údaje o multikulturalitě v předškolních zařízeních provozovaných a zřízených Městskou částí Praha 10.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

Na začátku teoretické části diplomové práce vymezím pojmosloví, které se na stránkách práce bude poměrně často objevovat. V práci se hovoří téměř výhradně o dětech v předškolním období. Tento věk je vcelku snadno vymezen, neboť jeho ukončení nastává vstupem do školy. Jeho začátek je v pramenech posuzován různě, nicméně existuje konsensuální shoda na věku 3 let a je především spojován se vstupem do předškolního zařízení (Vágnerová, Matějček, Strašíková, Helus aj.).

Termíny jako je morálka a etika jsou velmi podobné, často zaměňované a v určité míře i zaměnitelné. Lze však konstatovat, že se jedná o pojmy, které se do jisté míry překrývají a navzájem doplňují. Existuje mnoho literatury, která se zmiňovaným pojmům věnuje. Od psychologie, filosofie, pedagogiky, právní vědy, lékařství až po teologii. V práci se proto zaměřím na oblast psychologicky-filosofickou s ohledem na pedagogiku.

1.1 Předškolní věk

Toto období je v různých pramenech víceméně shodně označováno jako věk, kdy dítě nastupuje do mateřské školy a je tak vystaveno prvnímu výchovnému působení mimo stávající rodinu.

Kalenská pak definuje „*předškolní věk jako období od dovršení třetího roku života do nástupu dítěte do školy ve věku šesti let. Je to období, kdy na dítě začíná souvisle působit institucionální výchova. Proto je někdy toto období nazýváno „věk mateřské školy“. Děti se mění tělesně, pohybově, kognitivně, citově i osobnostně.*

V předškolním věku se začíná utvářet osobnostní struktura dítěte. Mění se jeho pocity sebepojetí a volní složka jednání. Prohlubují se vrozené vlastnosti a temperament, který v tomto období není příliš regulován vnějším prostředím a výchovou. Lze zde i spatřovat počátek období, kdy se děti vymezují k ostatním osobám ve svém okolí.“¹

¹ KALENSKÁ, Kateřina. Co se děje v psychice předškolního dítěte?. In: *Www.meredit.cz* [online]. ISSN 1802-7601, 2008 [cit. 2012-05-28]. Dostupné z: <http://www.meredit.cz/content/view/227/75/>

Matějček pak tomu poznamenává, že všechna období dětského věku (od období nitroděložní života, kojeneckého, přes batolecí, až po předškolní a školní) nejsou přesně a jednoznačně vymezena. „*Jsou součástí mocného, jednolitého vývojového proudu, který dítě doslova unáší od chvíle početí do dospělosti.*“²

Předškolní období je dále Matějčkem charakterizováno od tří let věku, kdy dítě ovládá četné pohybové dovednosti včetně schopnosti se obsloužit jak v jídle, tak v základní hygieně. Rozvíjí svůj duševní a citový život, který je projevován rozvinutou řečí. Na tomto stupni vývoje vstupuje dítě do předškolního období, které obvykle v šesti letech (individuálně až v sedmi letech) vyústí do věku školního. Název předškolní období už jaksí předznamenává tuto budoucí významnou společenskou změnu. Na rozhraní předškolního a školního období stojí tedy škola. Často uváděný termín „předškolní“ však není nutno nijak systematizovat a berme na vědomí, že jsou to právě ta poslední bezstarostná léta, než děti nastoupí (některá na velmi dlouho) do vlaku s názvem „škola“. Děti se v tomto období učí poznávat svět kolem sebe prostřednictvím her, pocitů a svých blízkých.

Předškolní věk navazuje na batolecí naprosto kontinuálně a přirozeně, tak jako ostatní vývojová období dětského věku. Postupný vývoj pohybové soustavy a součinnost pohybových a smyslových orgánů rozvíjí motoriku natolik, že dítě je schopno užívat nástrojů. Užívání jednoduchých nástrojů je uváděno jako jedním ze znaků lidské kultury vystupující ze svého živočišného druhu.

Dochází k pokroku v další funkci a to tom, co a jak dítě vnímá. Dítě je daleko více než kdy dříve schopno vnímat detaily. Nezajímají je jen celé věci, ale také jejich části.

S dítětem je vhodné vždy jednat na úrovni jeho věku a součástí našeho jednání je i řeč. Řeč, již mluvíme s předškolákem, má být jasná, čistá, oproštěná od zdobnělin a dětských slůvek.

V tomto období, stejně tak jako v období předchozím i následujícím, je převládající spontánní aktivitou dítěte hra. Tvoří a žije hrou a ve hře. Předškolní věk je dobou svěží, neotřelé, čínorodé fantazie, která proniká do nejrůznějších sfér života dítěte. I proto je předškolní věk klasickou dobou pohádek a vyprávění. Vyplývá to vlastně z toho, jak bylo předškolní dítě charakterizováno: velký příliv fantazie, která dovolí přenést se přes všechny

² MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8. str.7

logické nesrovnalosti. Avšak v dětském světě není jen fantazie a samé pohádky – děti mají současně i dravou touhu poznávat svět, jaký je, přijít věcem na kloub a rozumět skutečnosti.³

Strašíková nazývá předškolní období také obdobím iniciativy. Většina dětí bez zásadních zdravotních komplikací projevuje v tomto životním stadiu skoro neúnavnou činorodost. Je přístupné novým podnětům, schopné spontánních emocionálních prožitků a velmi citlivé. Má skutečnou radost, pokud se mu daří napodobovat ty členy rodiny, které si zvolilo za svůj vzor. Jeho fyzický vývoj a morální citění doznává značného pokroku.

Jako typické jsou ve sborníku *Náboženská výchova a výuka* formulovány tyto znaky:

- znatelný pohybový rozvoj
- rozšíření slovní zásoby, řeč předbíhá myšlení
- rozvoj paměti
- překvapující fantazie
- úsměvná personifikace
- chápání podstatných znaků mnoha předmětů
- rozvoj manuální zručnosti, samo se obléká, jí příborem

V tomto věku můžeme u dětí vnímat základ utváření jeho charakterových znaků. Začínají se projevovat rovněž znaky takzvaných vyšších citů. Časté je utváření návyků a vyžadování rodinných rituálů. Dítě se učí prostřednictvím her, básniček, písniček, říkánek a kreseb. Je aktivní, tvořivé a formovatelné, přizpůsobivé a akceptabilní vůči novým podnětům. Na druhou stranu patří k samozřejmostem, že převládá jeho egocentrické vnímání. Tady má výchova svou jedinečnou šanci, kterou není radno promeškat. Rodinná výchova má jednoznačně své centrální postavení. Umožňuje dítěti uspokojovat jeho základní potřeby. Je primární sociální skupinou, v níž se dítě učí osvojovat základní formy chování a tím se začleňovat do společnosti. Nejprve se tak děje identifikací s matkou, kontaktem s dalšími členy rodiny, včetně sourozenců, později prostřednictvím různých institucionálních zařízení a sociálních skupin.

Mateřská škola, jako doplnění rodinné výchovy, je význačným socializačním činitelem. Svým vyváženým, cílevědomým programem napomáhá vstupu do společnosti.⁴

³ (srov.) MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8. str.11-20

⁴ (srov.) STRAŠÍKOVÁ, Blanka in LIGUŠ, Ján. *Náboženská výchova a výuka*. Brno: L. Marek, 2005. ISBN 80-86263-59-2. str.147

Z pohledu vývoje osobnosti předškolního dítěte je nutno zmínit i některé významné vývojové změny, k nimž dochází v období mezi třetím a šestým rokem života, a které charakterizují nově se otevírající schopnosti, jichž je třeba využívat, ale i meze, které je zapotřebí respektovat. Po úpravě pak lze, dle Heluse, uvést tyto hlavní změny spočívající:

- v růstu obratnosti
- v nových možnostech myšlení – používání pseudopojmů, nedokonalost ve vnímání trvalosti předmětů v prostoru a čase, egocentrismus, antropomorfismus, magičnost
- v pokroku ve výtvarném projevu
- v proměnách v sociálním životě – kamarádství s vrstevníky, hledání svého místa, zatím bez sociálních předsudků
- v hrách na sociální role – možnost být někým jiným „jenom jako“, hry na přesuny sociálních perspektiv
- v expanzivní iniciativnosti – psychomotorický, duševní a sociální rozvoj
- ve formování základů mravnosti

K poslednímu uvedenému bodu je vhodné doplnit, že s dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, formuluje počáteční mravní pocity a názory. „Ví“, co je správné, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co má být hrdé a co je špatné, za co by se mělo stydět. Působením sociálního okolí a v závislosti na úrovni svého rozvoje postupně uvědomuje „pravidla hry“, smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, hodnoty pořádku a řádu. A to dává jeho iniciativě žádoucí směr, zdravou a nutnou korekci i určité dramatické pnutí.

Téma expanzivní aktivity je neoddělitelně spjato s postupným chápáním pravidel řádu, s utvářením fundamentů mravního cítění a usuzování.⁵

Podle dalšího autora (Vágnerová) je předškolní věk typický „*stabilizací vlastního postavení ve světě a následnou diferenciací vztahu ke světu*“. V poznání dítěti pomáhá imaginace, je to stupeň fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které dosud neusměrňuje logika. Dítě svou představu adaptuje vlastním schopnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu,

⁵ (srov.)HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5, str. 240-243

který pro ně prezentuje zřetelnou jistotu. Předškolní věk, označovaný také jako období iniciativy ukazuje, že dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit svoje kvality. K postupné rozlišování dochází i v sociální oblasti, pro niž je příznačný přesah rodiny a rozvoj vztahu s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo uskutečnitelné, dítě je nuceno přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje.

Poznávání je v tomto období orientováno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o podstatnou, kvalitativní proměnu poznávacích strategií. Jednotlivé charakteristické znaky uvažování předškolního dítěte lze souhrnně shrnout dle následujících kritérií do několika bodů:

1) způsob, jakým dítě nazírá na svět, jaké a jak si informace vybírá

- centrace – ulpívání na jednom nápadném znaku, nekomplexní uvažování
- egocentrismus – trvání na subjektivním názoru, chybí představa o možné pluralitě názorů a tím schází impuls k hledání objektivní pravdy
- fenomenismus – důraz na určitou, zjevnou podobu světa, svět je takový, jak vypadá
- prezentismus – vázanost na přítomnost

2) způsob, jakým tyto informace zpracovává

- magičnost – fantazie, zkreslování poznání
- animismus, resp. antropomorfismus – přiřítání lidských vlastností neživým předmětům
- arteficialismus – způsob výkladu vzniku okolního světa
- absolutismus – přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k citovým prožitkům ostatních lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své vlastní emoční projevy. Dále se v tomto období rozvíjejí i vztahové emoce. V sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti. Převažující emoční ladění dítěte, jeho tendence reagovat určitým způsobem nezávisí jen na typu temperamentu, ale i na zkušenosti, na míře jistoty a bezpečí v rámci rodiny. Není proto překvapující, že u dětí, které mají bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce a empatie. Děti, které potřebné jistoty nedosáhly, reagují častěji negativně a ostatním lidem tak dobře nerozumějí. Nelibost, odmítání určitého člověka, se

obvykle projeví silnou reakcí, která nemívá delšího trvání. Pozitivní vztahové emoce trvají déle a projevují se radostí ze sdílení něčeho, pocity sounáležitosti i soucitu.

V předškolním věku se dále rozvíjí orientace v emocích jiných lidí i schopnost empatie, která je považována za součást emoční inteligence. Mladší předškolní děti posuzují emoční projevy jiných lidí subjektivně a situačně. Zkušenosti s vlastním emočním prožíváním, znalost chování lidí v různých situacích a jejich reagování na určité podněty, bývají integrovány až okolo 5-6 let. V tomto věku děti dovedou lépe rozeznat skutečné emoční prožitky, už neulpívají na jejich vnějších projevech.

V tomto období se také objevují počátky sebehodnocení. To může být pozitivní i negativní. Předškolní děti dovedou prožívat hrdost na své schopnosti. Když se jim nedaří, mohou se cítit zahanbené. Nově se objevují pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi. Pocity viny signalizují vznik vnitřního korektivního mechanismu, který reguluje dětské chování i tehdy, není-li přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral.⁶

1.2 Etika a morálka

Velmi často se tyto termíny objevují mezi námi, leč málokdo, kdo o nich mluví, tak i jedná. Jsou to pojmy, které jsou si významově blízko a v mnohých pojetích se navzájem prolínají.

Etika je dle Neffa nejdůležitější filosofická disciplína. Uvádí, že jednoho dne si každý člověk musí položit otázku, jaké důsledky pro náš život má hledání původu, smyslu a cílů našeho poznání. Zároveň upozorňuje na fakt, že jakákoliv hodnota filosofického systému se pozná právě podle toho, k jaké etice vede.⁷

Etymologie slov etický a morální ukazuje na původní sociální zasazení mravních jevů do zvyků společenských, obyčejů, zákonů a tradic. Slovo *éthos* pochází z řečtiny a v první řadě se týká zvířat a označuje místo jejich pastvy nebo stáj, jakož i způsob jejich života a chování. V přeneseném smyslu slova se pak jedná o místo bydlení člověka a normy určující co je obyčejem a mravem v rámci společného bydlení. Odtud toto slovo nabývá významu

6 (srov.) VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, s. 173-175

7 (srov.) NEFF, Vladimír. Filosofický slovník pro samouky: neboli Antigorgias. Praha: Družstevní práce, 1948. ISBN není uvedeno, s. 127-128.

charakteru jednotlivého člověka ve vztahu k společnému mravu a nakonec označuje vůbec způsob jednání, postoj a smýšlení osob.⁸

Dalším pohledem na etiku je vysvětlení, že etika je „*věda o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání. Podle sociobiologů jsou lidské reakce a na nich založené etické zásady naprogramovány přirozeným výběrem po tisíce generací*“.⁹

H. J. Störig diskutuje na téma racionálního odůvodnění etiky. Celospolečenská a celosvětová etika se nemůže stavět na intuici, náboženství anebo tradici. Jsou tu totiž různé národy, společnosti a kultury. proto etika řeší otázku, zda může být závazná pro celé lidstvo. Moderní věda, globalizace a technická vyspělost dala lidskému jednání nevídaný rozsah.¹⁰ Nebo také podobně je etika „*soustavou mravních zásad, morálka, mravnost*“.¹¹

Etika se zabývá tím, co je správné a co nesprávné, zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit. Etika je rozsáhlý předmět, není snad oblasti života, do níž mravní rozhodování nějak nezasahuje, a stejně neexistuje oblast života, ve které by se etika nedala uplatnit.

Pro ilustraci lze uvést čtyři základní přístupy, jak je uvádí Thompson:

- a) deskriptivní etika – popisuje mravní rozhodnutí a hodnoty, které zastává konkrétní společnost; hlavním rysem je, že se nesnaží zjišťovat, co je dobré a co ne, ale pouze danou situaci popisuje;
- b) normativní etika – zkoumá normy, jimiž se lidé ve svém mravním rozhodování řídí; zabývá se otázkami týkajícími se povinností (co by člověk měl dělat) a hodnot, které mravní rozhodnutí vyjadřují;
- c) metaetika – sem patří diskuse o jazyce, kterým o morálce hovoříme
- d) aplikovaná etika – nejdůležitější a nejnaléhavější oblastí etiky, obracející se snad do všech sfér života

Obě slova, jak etika, tak i morálka, jsou odvozena z řeckého a latinského pojmenování stejného pojmu, ale přesto se mezi nimi někdy rozlišuje. Lze slyšet názor, že etika se zabývá teorií, zatímco morálka praxí nebo že etika se zabývá obecnými otázkami a morálka konkrétními případy. Někdy se přistupuje k jinému rozlišení, zejména v tom smyslu, že

8 (srov.) ANZENBACHER, Arno. Úvod do etiky. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0917-5, s.17-18

9 HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X, s. 145

10 (srov.) STÖRIG, Hans Joachim. Malé dějiny filosofie. Praha: Zvon, 1993. ISBN 80-7113-058-3, s. 511

11 KRAUS, Jiří a kolektiv. Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2, s. 218

mravnost se projevuje v tom, co děláme, a etika je racionálním odůvodněním toho, co děláme. Tedy zjednodušeně je etika racionálním zkoumáním morálky. Morálka se zabývá jednáním, které je výsledkem volby a které je tedy možné ospravedlnit, ocenit či mu přičíst vinu.¹²

*„Jen s obtížemi lze stanovit, kde je časový počátek etiky jako součásti společenského jednání, ale jako filosofický obor má původ etika už v době Aristotela. Ten diferencuje v lidském jednání „činnost teoretickou (poznání), praktickou (jednání) a tvořivou (dělání, zhotovování)“. Etika je činnost praktická, proto můžeme konstatovat, že etika je předmětem tedy praktická filosofie. Jejím objektem je pak lidské jednání.“*¹³ přibližuje začlenění etiky do filosofických systémů A. Anzenbacher.

Německý filosof a teolog Hans Jonas, představitel filosofické etiky, dokonce přichází s doplňujícím pojetím etiky. Jedná se o „etiku odpovědnosti“, která klade do centra pozornosti nové povinnosti. Na základě růstu lidské moci se změnila povaha lidského jednání a protože se etika jednání bezprostředně týká, je potřeba ji také změnit. Nová dimenze odpovědnosti tak připomíná, že moderní technika mění lidské jednání natolik, že dřívější rámec etiky je nemůže pojmout. Nová etika však není v rozporu s dosavadním pojetím, jen posunuje a rozšiřuje její rámec za současné pojetí. Hlavní okruhy Jonasova pojetí odpovědné etiky pak zahrnují

- a) zranitelnost přírody (souvztažnost a odpovědnost za biosféru, ekologie, nezvratnost akumulativnost s ohledem na budoucí generace)
- b) novou úlohu vědění v morálce (nutno brát v potaz globální podmínky lidského života, budoucí generace)
- c) otázka, zdali příroda má nějaké morální právo (střed pozornosti se obrací k uchování stvoření, morální odpovědnost za nám svěřenou přírodu)¹⁴

K obdobnému tématu se vyjadřuje i B. Strašíková, která varuje před „*ohrožením planety prostřednictvím ničím neřízené expanze naší dravé nefungující společnosti i civilizace*“. Zároveň však vyjadřuje naději a vyzývá k dodržování Ježíšova dvojpříkázání lásky.¹⁵

¹² (srov.) THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6, s. 11-13

¹³ ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-26038-1, s. 223

¹⁴ (srov.) JONAS, Hans. *Princip odpovědnosti*. Praha: OIKOYMENÉH, 1997. ISBN 80-86005-06-2, s.27-29

¹⁵ (srov.) STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *Teologie pro začátečníky*. Praha: Husitská teologická fakulta, 2004. ISBN 80-246-0816-2, s. 68

V Úvodu do etiky pak A. Anzenbacher popisuje etymologii pojmů: „*Latinské slovo m o s, od něhož je odvozeno slovo morálka, znamená původně vůle. Dále označuje především vůli uloženou člověku, tedy předpisy a zákony, a pak tradiční mravy a obyčeje (m o r e s). V průběhu těchto významových změn slovo m o s nakonec, tak jako é t h o s, znamená také osobní způsob život, smýšlení, charakter a mravní chování jedince.*

České slovo mrav pochází z praslovanského základu *n o r v* (staročesky *n r a v*). Praslovanský kmen je uchován v ruštině: *n r a v i t' s j a* – líbit se. Tedy *n r a v* je něco, co se líbí, co je vhodné. Je vidět, že etymologie ukazuje na sociální kontext, do něhož jsou etické, morální, eventuálně mravní jevy původně zasazeny jako společenský mrav, obyčej, zvyk a zákon společenství. Teprve později nabývá význam těchto slov subjektivně individuální aspekt osobního mravního smýšlení a charakteru.“¹⁶

Psychologický slovník pak definuje morálku následovně: „*Morálka je často definována jako soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídící chování a jednání lidí dané společnosti. Dále také jako mravní kodex chápaný jako vnitřní víra, přesvědčení a zároveň i jako vnější principy vyžadované společností. Bezprostředně k tomuto pojmu se váže i termín mravní citlivosti, jakožto bezprostřední a přirozené schopnosti rozlišovat bez zvláštního rozvažování mezi dobrým a zlým.*“¹⁷

Dle Störigových dějin filosofie lze hovořit o dvojím pohledu na mravnost. jednak existuje uzavřená morálka, která je neosobní a je odvozena od tlaku společnosti. Jednání, které na ni reaguje probíhá automaticky. Cílem je zachování společenských zvyklostí a z toho důvodu se vztahuje na ohraničenou skupinu lidí.¹⁸

V kapitole *Kultúra, morálka a jedinec* (slovensky) uvádí Kolláriková a Pupala, že každý z nás je obklopený sociálním prostředím, ve kterém žije a kterému se více či méně přizpůsobuje. Lidé jsou ve společenství v neustálém vzájemném kontaktu, v permanentní interakci a konání každého člena daného společenství jej přímo i nepřímo ovlivňuje. Není tedy zcela možné, aby jednotlivec jednal absolutně podle vlastní vůle, bez ohledu na to, jak to ovlivní životy ostatních. Každá komunita má vlastní představy a konkrétní požadavky na

¹⁶ ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0917-5, s. 17-18

¹⁷ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X, s. 327

¹⁸ (srov.) STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon, 1993. ISBN 80-7113-058-3, s. 407

chování a konání jednotlivých členů svého společenství. Má určité představy o pravidlech vzájemného spoluzítí a ty se vytvářejí na základě vzájemné dohody a vůle většiny, případně se mohou přenášet z generace na generaci, pokud se s prezentovanými představami mladší generace chce ztotožnit. Tyto dohody (pravidla, principy, normy a zákony) řídí společenskou, sociální a morální interakci členů dané komunity a můžeme je souhrnně nazvat morálkou. Morálka je pak souhrnem hodnot, které:

- určitá komunita preferuje, o které ve svém životě usiluje,
- vyjadřují důležitost a významnost určitého zvoleného chování,
- vedou její jednotlivé členy ke kladným hodnotám,
- vyvarují se negativního chování (komunitou neakceptovatelného),
- prezentují sociohistorickou zkušenost lidí dané komunity

Morálka jako integrální součást kultury tvoří její subsystém. Je tedy ovlivněná danou kulturou, zvyky, tradicemi, zažitými konvencemi chování a konání, které vznikly postupně s rozvojem kultury. V souvislosti s tím je důležité, aby i dítě uchopilo morální obsahy a umělo své chování kontrolovat a ovládat v souladu s morálním poznáním. Morální poznání pak v sobě zahrnuje celkové poznání lidstva, ale i poznání dané komunity o sociálních vztazích, sociální interakci, o morálních hodnotách pozitivních i negativních. Tato morální poznání dítěti prezentují zejména tyto oblasti:

- škola – na základě společenské objednávky se orientuje na kulturou preferované hodnoty, jaké představy dané společnosti by dítě v této mělo naplňovat
- rodina a rodiče – na základě vlastního rozhodnutí rodiče prezentují své vlastní hodnoty, které rodina preferuje
- širší sociální komunita – prostřednictvím médií a každodenních situací se orientuje na předkládání morálního poznání a hodnot z pohledu společnosti

Pokračuje s tím, že podle mnohých filosofů (Kant, Sartre aj.) však něco jako všeobecná morálka neexistuje, a proto je nejdůležitější podstatou morálky to, jak se chovají jednotlivci a jejich individuální hodnoty. Především ve vztahu k působení vzdělávacích institucí, které by měly předkládat nejen hodnoty celé společnosti, ale podněcovat děti k podpoře individualit v společnosti, kam se posléze včleňují (s výhledem na globalizaci, multikulturalitu, multinárodnost apod.) Dítě je v procesu přejímání morálních hodnot z rodiny či školy konfrontováno s realitou běžného života. Rozpor mezi tím, co se od jednotlivce očekává, a skutečností každodenní praxe může nakonec vést i ke změně hodnot. Na pokles morální úrovně poukazují mnozí autoři (Keller, Hass 1999), kteří upozorňují, že vlivem

ekonomických změn a dominance radikálního liberalismu lidé přestávají brát ohledy na jiné a nutnost „postarat se sám o sebe“ determinuje spolužití lidí ve společnosti k poklesu pozitivních hodnot. Ve společnosti to může vést až ke krizi hodnot či snížení morální úrovně členů společnosti i společnosti jako takové.¹⁹

V této souvislosti se hovoří o jakési epidemii změn v rodinné výchově, ke kterým dnes dochází. Tradiční autoritářskou výchovu nahradila výchova prodchnutá psychologii bez povinností a trestů, slepě zaměřená na seberealizaci dítěte, jeho dokonalou spokojenost a okamžité štěstí. Pro rodiče je důležité zajistit jeho spokojenost, hlavně se však vyhnout konfliktům a nedostat se do situací, kdy musí říct „ne“. Touto optikou je jakýkoliv nátlak ze strany rodičů považován na špatný a za násilí svého druhu, které je nutno odsoudit, neboť může navozovat frustrace, komplexy a jiné choroby. Řada rodičů tak již nenastoluje žádná pravidla a pevné rámce s odůvodněním, že by tak znásilnili osobnost dítěte. Namísto vštěpování smyslu pro dané meze, úcty a poslušnosti se snaží naslouchat a uspokojovat dětské tužby. Neochota způsobovat vlastnímu dítěti jakoukoliv frustraci se najednou projevuje jako výchovný styl, který odpovídá hodnotám individualistického pohodlí a blahobytu. Konzumní společnost a výchova bez donucování patří k sobě. Výchova podobného typu mimo jiné oprošťuje děti od pravidel, od všech zřetelně uspořádaných rámců, které jsou nutné pro psychickou strukturu.²⁰

„V posledním desetiletí dvacátého století byl sporný pohled na dětství nahrazen přístupem zohledňující sociologické hledisko. To vidělo děti jako schopné partnery každodenní reality života a způsobilé tomu, aby se mohly účastnit i různých jednodušších výzkumů. Dětství je tímto přístupem viděno ne jako univerzální fenomén, ale jako společenský konstrukt v rámci specifického období, místa a kontextu včetně toho, že děti jsou schopny aktivního přístupu. To otvírá nové možnosti pro děti jako vhodné aktéry ve výzkumu.“²¹

¹⁹ (srov.) KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 96-98
ISBN 80-7178-585-7.

²⁰ (srov.) LIPOVETSKY, Gilles. Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti. Praha: Prostor, 2007.
ISBN 978-80-7260-184-4, s. 223-224

²¹ FARRELL, Ann. Ethical Research with Children. London: Open University Press, 2005. ISBN 10-0335-21650, s.2

1.3 Hlavní teorie stádií morálního usuzování dítěte

Již od pradávna je morální usuzování a následné jednání lidí předmětem dohad, diskuzí, ale i výzkumu. Ale až v nedávné době se pozornost začala obracet i k dětem.

V publikaci *Vývojová psychologie* je předškolní věk označován jako období iniciativy, v němž je charakteristickou potřebou aktivita. Děti bývají činorodé, rády se účastní činností v kontaktu s ostatními lidmi. Jejich aktivita však musí být usměrňována, aby odpovídala na společenské požadavky. Je uplatňována v sociálním kontextu, je posuzována a regulována. V předškolním období tak nabývají na významu nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k přijatelnějším cílům a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení. Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte, závisí na dosažené úrovni rozvoje poznávacích procesů, ale i na zkušenosti. Autoritou určující pravidla chování jsou dospělí. Předškolní děti jednodušeji přijímají pravidla, která jim prezentují uznávané autority, reakce dospělých dává těmto normám osobní význam. Jsou konformní k autoritě, přijmou jakékoliv normy, o jejich kvalitě neuvažují, ani toho zatím nejsou schopné. Dospělí jsou zde jakýmsi garantem dodržování norem. Dítě si je vědomo nutnosti poslouchat dospělého, že je mu podřízené, a tato podřízenost je vymezena situačně, tj. je třeba podřizovat se tomu, kdo je právě přítomen. Jde o jeden z projevů dětského prezentismu. Předškolní dítě si však již uvědomuje rozdíl platnosti norem ve vztahu k dětem a k dospělým i ve vztahu k tomu, co je dovoleno a kdo o tom bude rozhodovat.

Normy jsou důležité i pro rozvoj osobní identity, protože umožňují vymezit obsah žádoucího chování, jehož hodnota musí být opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi osobně významných autorit. Potřeba seberealizace je uspokojena pozitivně hodnocenou aktivitou. Pro dítě mají určující význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocity ocenění posilují dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalým rysem osobnosti, přesahující rámec předškolního období. Stává se základem strategie spojené s uznáváním určitých hodnot. Pokud v této oblasti neplatí žádná pravidla nebo nejsou respektována a podporována citově významnými lidmi, je dítě ve svém vývoji ochuzeno. Nemá tak možnost potvrdit svou hodnotu prostřednictvím žádoucího chování.

Vágnerová dále vymezuje morální uvažování dětí předškolního věku následujícími charakteristickými rysy souvisejícími s celkovou vývojovou úrovní:

- vazba na konkrétní situaci, na určitý čin; dítě ještě nedovede zobecňovat
- normy jsou chápány stereotypně a rigidně, není rozlišován kontext jednání a je vyžadována neměnnost norem

- egocentrické vnímání norem, tendence individuální interpretace

Závěrem předškolního období dosahují děti dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění základních norem a identifikace s nimi. To se projevuje tím, že dítě je schopno prožívat pocit viny. A právě schopnost cítit vinu je významným vývojovým mezníkem, lze ji chápat jako počátek růstu autoregulačních mechanismů ústícího do rozvoje dětského svědomí.²²

Ve svých rozhlasových přednáškách na téma výchovy dětí pak Smahel uvádí: *„Postup do vyššího stádia společenského vývoje a osvojení si vlastností, postojů a strategií, které bude dál v lidské pospolitosti potřebovat, je pomalu doprovázen tendencí se z výhradní vázanosti na rodinu uvolňovat. Jenomže je jasné, že toto vývojově nutné uvolnění nesmí proběhnout bez náležitého vývojového zajištění. V předškolním a pak dále ve školním věku hrozí i nebezpečí, že by se dítě mohlo ztratit, ublížit si nebo se nějak psychicky a morálně zkažit. Musí se naučit poznávat i společenská nebezpečí, která by ho mohla ohrozit. Jakmile dítě začne více vnímat, začneme je učit k úctě k sobě. To znamená, že si má vážit vlastního já. Je nutné, aby se dítě vnímalo objektivně, bez negativních emocí. Pokud se dítě má rádo a chce pro sebe i druhé to nejlepší, jsou to myšlenky a pocity, které jsou zárukou zdravého života každé osoby, nejen dítěte.“*²³

Dlouhodobý výzkum vývoje morálního chování především u předškolních a mladších školních dětí Jeana Piageta, známého švýcarského filosofa a psychologa, ukázal, že v podstatě existují dva rozdílné typy morálky. Piaget zjistil, že kolem 5-6 let věku si děti jasně začínají uvědomovat existenci pravidel, především příkazů a zákazů, která jim někdo zvnějšku ukládá či předepisuje. Vzhledem k tomu, že při jejich porušení následuje trest, je nutné je dodržovat. Hovoří se zde o tzv. heteronomní morálce, založené na uznání platnosti vnější autority, jejích příkazů a zákazů. Kolem 10 let dítěte dochází k podstatné změně, a tou je přechod k morálce autonomní. Dítě v té souvislosti zjišťuje, že názory lidí na správné a nesprávné jednání se liší. že totiž správnost či nesprávnost jednání záleží též na situaci, v níž se rozhodujeme, že i

²² (srov.)VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, s.219-223

²³ SMAHEL, Rudolf. Rozhlasové přednášky o výchově dětí. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1997, s. 64

pravidla mají své výjimky apod. Dítě tak postupně dochází k přesvědčení, že pravidla tvoří lidé sami a že o jejich formulaci, používání a nahrazování jinými pravidly je třeba se dohodnout.²⁴

Následující tabulka č. 1 ukazuje vztah mezi níže popsány stádii užívání a vědomí pravidel dle Jeana Piageta (převzato z H. Heidbrinka).

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel							
0 3 5 7 9 11 13	<table><tr><td>1. Motorické stadium</td></tr><tr><td>2. Egocentrické stadium</td></tr><tr><td>3. Začínající spolupráce</td></tr><tr><td>4. Kodifikování pravidel</td></tr></table>	1. Motorické stadium	2. Egocentrické stadium	3. Začínající spolupráce	4. Kodifikování pravidel	<table><tr><td>1. Motorická schémata</td></tr><tr><td>2. Heteronomie</td></tr><tr><td>3. Autonomie</td></tr></table>	1. Motorická schémata	2. Heteronomie	3. Autonomie
1. Motorické stadium									
2. Egocentrické stadium									
3. Začínající spolupráce									
4. Kodifikování pravidel									
1. Motorická schémata									
2. Heteronomie									
3. Autonomie									

Heidbrink k uvedenému grafickému znázornění doplňuje ještě 4 stádia kognitivního vývoje dle Piageta, které však odpovídají v podstatě 4 stádiím užívání pravidel, proto budou popisována pro zjednodušení souběžně.

- Motorické a individuální stádium kognitivního vývoje odpovídá dítěti přibližně do tří let věku. Dítě žije v nediferencované skutečnosti, kdy nerozlišuje mezi sebou a vnějším světem. Pravidla si určuje samo, myslí především prostřednictvím pohybů a vjemů.
- Egocentrické stádium u dětí v období mezi 2. a 6. rokem – dítě napodobuje ostatní, ale víceméně podle vlastních pravidel. Tomu odpovídá vývojově předoperační myšlení, kdy dítě začíná kontrolovat své jednání, ale je zaměřeno stále na vlastní perspektivu vnímání okolního světa.
- Začínající spolupráce u dětí v období mezi 7 a 10 lety, kdy se dítě snaží prosadit, je však nutno ujednotit pravidla, kterými se budou následně všichni řídit. Toto stádium konkrétních operací již začíná uplatňovat postupy logiky, ale pojmy abstraktní zatím nedokáže zcela pochopit. Egocentrismus začíná ustupovat i jiným perspektivám.

²⁴ (srov.) HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5, s. 137

- Kodifikování pravidel v období přibližně od 11 let, kdy jsou pravidla dodržována a stojí v popředí zájmu i sama o sobě. Toto období je doprovázeno kognitivním stupněm formálních operací, kdy dítě je schopno abstraktního myšlení.²⁵

V souvislosti s uvědomováním si pravidel rozlišuje Piaget 3 stádia.

- Motorická schémata – individuální rituály, tato etapa probíhá v součinnosti s motorickou fází užívání pravidel
- Heteronomie – pravidla jsou nedotknutelná, typické pro předškolní období; dítě lpí na pravidlech stanovených vnější autoritou, ale samo se jimi mnohdy neřídí, především v době, kdy s nimi daná autorita není přímo přítomna
- Autonomie – dítě chápe normy jako projev dohody, kterou přirozeně akceptuje, zároveň si uvědomuje, že pravidla nejsou neměnné zákony; dítě nezávisle usuzuje, uvědomuje si svoje konání²⁶

Dalším významným autorem, který se zabývá morálním usuzováním, je pokračovatel Piagetova díla Lawrence Kohlberg. Kohlberg rozlišuje 6 základních stupňů morálního usuzování, které srovnává se stupni morálního vývoje.

Stupeň 1 – Odměna a trest – člověk se chce vyhnout trestu a přizpůsobuje se autoritě. Jedná se o jednu ze základních lidských motivací. Pokud je určité chování odměňováno, stoupá pravděpodobnost, že bude opakováno. Na tomto stupni lze též nalézt „objektivní odpovědnost“, což je v Piagetova obdoba heteronomní morálky. Nezáleží tak na úmyslu jednání, nýbrž jen na skutečných důsledcích. Morálka je zde ještě vázána na jednotlivé situace.

Stupeň 2 – Účelové myšlení – člověk chce uspokojit své vlastní zájmy, ale zároveň žije ve světě, kde je třeba respektovat i zájmy druhých. Egocentrismus je na tomto stupni překonáván a je nahrazován schopností vidět situaci i z jiného než vlastního úhlu pohledu.

Stupeň 3 – Shoda s ostatními – člověk chce splnit to, co od něj očekávají blízcí lidé. Jedinec chce být dobrým člověkem s „dobrými úmysly.“ Tento stupeň je

²⁵ (srov.) HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7171-154-1.

²⁶ (srov.) MAĎAROVÁ, Adriána. Náboženská výchova a morální rozvoj dětí mladšího školského věku. Banská Bystrica, 2011. Dizertační práce. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, s.85-89

charakterizován orientací na normy jedné či více zájmových skupin. Morálka sociální shody předpokládá jednak schopnost rozpoznat zájmy druhých, ale i brát v úvahu perspektivu třetí osoby.

Stupeň 4 – Orientace na společnost – je správné podporovat společnost, skupiny nebo instituce. Člověk je podřízen daným zákonům, orientace na zákon, pořádek a respektování společenského řádu. Morálka svědomí a autority.

Stupeň 5 – Sociální úmluva a individuální práva – zákony tu jsou pro všeobecné blaho a chrání práva všech. Snaha o dosažení co největšího užitku pro co nejvíc lidí. Svoboda a život jsou nejvyšší hodnoty. Na tomto stupni však nelze brát zákon do vlastních rukou, ale zákonu již nesloužíme, nýbrž on slouží nám, tím že umožňuje nejvyšší míru spravedlnosti.

Stupeň 6 – Etické principy – člověk věří v platnost všeobecných morálních zásad a cítí se jimi osobně vázán. Východiskem jsou všeobecné představy o spravedlnosti, stejně jako názor, že pro všechny lidi platí stejná práva a je ctěna lidská důstojnost. Orientace na svědomí a principy je nahrazována jinými autory (Kegan) pojmem nadindividualita. Důležitým znakem tohoto stupně je schopnost empatie, kdy se musíme vcítit do role všech zúčastněných v určité situaci a brát v potaz nároky jednotlivých aktérů.²⁷

Psychologii morálního vývoje se v minulosti i současnosti věnoval velký počet autorů, zde bych připomněla jen ty nejznámější jako např. C. Gilliganová, E. H. Erikson, R. L. Seman, L.S. Vygotský, ale i mnozí další.

2. Etika a morálka v Bibli

V souvislosti s výše uvedenými okruhy témat nelze alespoň v krátkosti nezmínit etiku a morálku ve vztahu k Bibli, jakožto k textu, který zásadně ovlivňoval, ovlivňuje a doufejme, že nadále bude ovlivňovat naše morální a etické postoje. Tradiční etické systémy se opírají i o náboženskou autoritu a obsahují pravidla soužití s Bohem, lidmi navzájem i úpravu vztahu celého společenství k ostatním kulturám. Když pak vznikaly společnosti kulturně i nábožensky smíšené, hledali už starověcí filosofové možnosti, jak morálku stabilizovat bez

²⁷ (srov.) HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7171-154-1, s.74-85

případné náboženské opory, aby mohla být společná pro všechny. Tento trend pokračoval do dnešní doby, kdy aktuálnost této otázky nabírá na naléhavosti s novými a dalšími výzvami moderní éry. Mnoho filosofů i teologů se víceméně shoduje na faktu, že základní principy morálky v různých kulturách jsou do jisté míry totožné. Bývají založeny na náboženské autoritě a zavazují tak jen členy vlastního společenství. Na druhou stranu schémata morálky pocházející z filosofických systémů se snaží o univerzálnost a zpětně hledají argumenty a základ pro svou platnost a závaznost.

2.1 Náhled do etiky Starého zákona

Starý zákon je na mnoha místech, z perspektivy dnešního pohledu, téměř právním dokumentem. Obsahuje řád vzájemného soužití a Tóra je dokonce přímo směrnici životní cesty i veškerého lidského jednání. Nejznámějším „návodem“ pro etické a jediné správné konání je pak bezesporu Desatero. Deset slov, která jsou vyslovena apodikticky, tudíž se nejedná o příkaz či podmínky, ale pouze skutková podstata činů požadovaná obecnou autoritou. Pochopitelně je zde rozlišováno provinění proti Bohu, kdy nedodržení božích nároků je trestáno odvetou, a provinění lidí mezi sebou, které narovnává náhrada či odškodnění. Desatero a jeho severoizraelská podoba (Dt 5,6-21), která je o něco více antropocentrická a více zdůrazňuje sociální aspekt, je o něco mladší než druhá varianta smlouvy (Ex 20,1-17). Desatero je nutno brát jako smlouvu Hospodina se svým lidem a má tedy jednoznačně sakrální charakter. Dává však bezesporu základ dnešnímu pojetí etiky a morálky.

První čtyři slova Desatera (ve smyslu přikázání) pak vymezují a charakterizují vztah člověka a Boha:

- Já Hospodin Bůh tvůj, který vyvádím tebe ze země dvojího sevření, z domu otroků – jedná se o vyznání víry
- Nemá pro tebe Bůh cizích nad mou tvář, nečiníš si rytinu ani žádný obraz ... neklaníš se jim, nesloužíš jim... – popis duchovního osvobození od cizích vlivů
- Neneseš jména Hospodina, Boha svého, k nepravosti, neboť nezprošťuje Hospodin viny toho, kdo nosí jeho jméno k nepravosti – nebrat jméno nadarmo, nezneužívat je
- Pamatuj na den šabat pro jeho svatost – nejde jen o odpočinek, ale o soulad s Bohem, je zde patrná sounáležitost se vším stvořením

A ostatních šest upravuje jednání vůči člověku:

- Važ si otce svého a matky své, aby se prodloužily dny tvé na zemi, kterou Hospodin Bůh tvůj dává tobě – konstatování principů života, úcta k předchozím generacím
- Nezabíjíš – také z pohledu zabraňování zabíjení, ale i ekologický dosah
- Nesmilníš – způsob života vyznavače Hospodina, etická i náboženská rovina
- Nekradeš – rozšířené chápání toho přikázání nejen jako krádež, ale i vykořisťování, podvod, zadlužování se, přivlastnění si duchovního vlastnictví, ekologický aspekt
- Neodpovídáš v bližním svém až do zrady – lze chápat jako nepokořovat se, nepoškozovat a nezhoršovat životní podmínky svého bližního

Nedychtíš po domě svého bližního, nedychtíš po ženě svého bližního a jeho sluhovi, a jeho služebné a jeho býka a jeho oslovi a všem, co je pro bližního tvého – Hospodinův vyznavač je osvobozen od pocitů a pudů, které by ho poutaly ke všemu, co mu nepatří.²⁸

J. M. Lochman uvádí: „*Tento dokument smlouvy je svou podstatou magnou chartou osvobození. Desatero přikázání znamená „deset velkých svobod“. Ve svém původním smyslu se dají pochopit jen v této souvislosti dějin vysvobození, které je pro ně směrodatné. S legalismem ani moralismem nemají mnoho společného, spíše se zápasem o pravé pochopení křesťanské svobody.*“²⁹

Starozákonní etika klade důraz na principy solidarity, je úzce vázána na vztah Boha a člověka. Zároveň je zde kladen důraz na morální profil jednotlivce jakožto člena pospolitosti. Zvěstí Starého zákona je zjevení Hospodina a jeho hlavní role při vyvedení ze zajetí v Egyptě. A právě tak my v současné době také můžeme chápat celé Desatero jako cestu, po které když půjdeme, budeme svobodní.

²⁸ (srov.) BENEŠ, Jiří. Desátka: Desatero aneb deset slov o Bohu a člověku. Praha: Návrat domů, 2008. ISBN 978-80-7255-177-4, s. 50-172

²⁹ LOCHMAN, Jan Milíč. Desatero: Směrovky ke svobodě. Praha: Kalich, 1994. ISBN 80-7017-828-0, s.14-15

2.2 Náhled do etiky Nového zákona

Novozákonní pohled na etiku je úzce spjat s vírou. Víra a etika jsou prakticky neoddělitelné. Zatímco starozákonní etika je vnímána situačně a normativně, Ježíš káže charakter Boží vůle, která žádá obrat celého člověka včetně myšlení a chování. Zjednodušeně řečeno se jedná o návod jak žít, abychom se dostali do Božího království. Hlavní požadavky jsou formulovány v tzv. Kázání na hoře (Mt 5-7; Lk 6, 20-49). Zde Ježíš radikalizuje, rozšiřuje a zároveň zniterňuje požadavky a pohled na starozákonní morálku. Nejhuře hodnotí špatné postoje mysli a srdce a nejvíce vyzdvihuje lásku k Bohu a k bližním. Univerzální zásadou je pak tzv. Zlaté pravidlo (Lk 6,31 a Mt 7,12), které se často v menších či větších obdobách objevuje ve všech kulturách jakožto základ pro obecně platné etické normy.

Oproti starozákonnímu pojetí se novozákonní liší v mnoha aspektech, které však nejsou předmětem této práce. Přiblížme si tedy jen některé:

- Ježíš sám mnohokrát prohlašuje, že Zákon nepřišel rušit, nýbrž jej svým působením naplnit;
- Přichází s novým pohledem na morální normy, dokonce je radikalizuje a posouvá za tehdejší hranice vnímání. Jako příklad lze uvést ne oko za oko a zub za zub, ale výzva k nastavení druhé tváře;
- Lze ublížit i slovem, pozor na hněv a nenávisť;
- Odmítání pomsty posílené apelem na lásku i k nepřátelům;
- Nutnost odpouštění
- Vyzývá k nevydávání lehkomyšlné přísahy
- Minimalizace rozvodů – co Bůh spojil, člověk nerozlučuj

Zajímavý je Lochmanův pohled na tzv. teologickou etiku, která není žádnou nezávislou hodnotou. Lze ji chápat „jako odpověď, jako následování. Etika je odpovědí víry – pokus vyvozovat závěry, je to vůle k příslušnému činu a k následování. A právě tak rozuměl své etice Ježíš: jako volání k následování. A tak ji předkládají i apoštolské listy. Tak se v Novém zákoně navazuje na záměr Desatera a dále se rozvíjí a christologickým vytríbením a naplněním. To navazuje na dějiny spásy, představení Božího jména před všechna jiná jména a skutky, navázání na evangelium pro křesťanskou etiku znamená, že ji nelze chápat jako etiku skutku a výkonu. To je klasické pokušení právě těch myslitelů, kteří význam etiky jinak právem zdůrazňují. Mají sklon pojímat etický čin nejen jako spravedlivý, ale jako ospravedlňující.

Od takto samospravedlivé morality musíme křesťanskou etiku jednoznačně odlišit. Křesťanská etika nevyrůstá z výkonu a ze slávy vlastního skutku. Je aktivní odpovědí na vysvobození, které pro ni bylo otevřeno a které ji bylo darováno.“³⁰

2.3 Děti ve Starém a Novém zákoně

Děti jsou zvláštním důkazem Boží přízně k rodičům, a tak se stávají jakýmsi prostředníkem mimořádného Božího požehnání. Bezdětnost je pokládána za neštěstí (např. Gen 16,4; 1. Sam. 1,6). Děti jakožto Boží dar nejsou vlastnictvím rodičů, ale jen „lénem“ propůjčeným od Hospodina, Božím majetkem. Pán Bůh má své požehnání nejen pro dospělé věřící, ale i maličkým je připraven požehnat. Dokonce i k dětem může promlouvat – k Samuelovi v době úpadku starozákonní církve. Již při prvních krocích formování Izraele v Boží lid jsou děti zahrnuty do pospolitosti věřících. Při bohoslužbách byly pak děti účastny liturgického dění a bohoslužebných praktik pravidelně, aby se jim vstípily do paměti. Starý zákon děti nikterak neidealizuje, proto jsou rodiče nabádáni, aby byli ve výchově svých dětí důslední (Př 22,15). Stanovuje však i mnohá pravidla upravující vzájemné vztahy mezi dětmi a rodiči.

Novozákonní pojetí bere děti jako předobraz pravých učedníků. Ježíš říká, že děti stojí pod zvláštní Boží péčí. Jeho vztah k dětem byl netradiční. Bral maličky na ruce, vzkládal na ně na ruce, modlíval se nad nimi a žehnal jim (Mk 10,13-16; Lk 18,16nn; Mt 19,14-16) Věk dětí zde není však specifikován.

Stejně jako ve Starém zákoně i v Novém Ježíš děti nevychvaluje, nevyzdvihuje nějaké jejich vynikající vlastnosti, nemluví o čistotě a nevině dětí, jak to činí pozdější romantické pojetí, ale přibližuje dospělým Boží zájem. Lásku ke všem lidem včetně dětí. Dítě je vnímavé, pozorné a v určitém období života i důvěřivé a slova svých rodičů bere vážně. Kromě evangelií se zmínky o dětech objevují místy u apoštola Pavla, kde nabádá k vzájemnému soužití mezi rodiči a dětmi (Ef. 6,1-4).³¹

³⁰ LOCHMAN, Jan Milíč. Desatero: Směrovky ke svobodě. Praha: Kalich, 1994. ISBN 80-7017-828-0, s. 25-26

³¹ (srov.)LIGUŠ, Ján. "Takových je království Boží" - Mk 10,14. Theologická revue: Husitské teologické fakulty UK v Praze. 1992, roč. 63, č. 3. s. 44-48

3. Současné a tradiční pojetí předškolní výchovy

V kapitole *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy* uvádí Kolláriková a Pupala, že důležitost počáteční fáze života dětí a s ohledem na jeho práva na vzdělání hovoří ve prospěch systematické předškolní výchovy a vzdělávání. Ty jsou základním právem i povinností rodiny, s níž různými formami spolupracuje výchova institucionální. Účast na předškolním vzdělávání by proto měla být deklarována jako státem potvrzené právo. Předškolní výchova pochopitelně také prošla výraznými proměnami, ostatně jako celý pohled na děti. Od přezíravého, necitlivého a lhostejného postoje se postupně přeměňuje směrem ke zdůraznění nové pozice dítěte jako autonomní bytosti, vrůstající pozvolna do kultury národa a světa, v němž žije, a posilované v roli jedinečné osobnosti, integrované v sociálních strukturách společnosti.

Předškolní děti si po staletí hrály doma bez zásadní pozornosti dospělých. Avšak poslední století rodiče odcházejí mimo domov za prací a nastala tak nutnost postarat se o malé děti v době, kdy rodinná péče není dostupná. Nadešel čas založit pro děti předškolního věku veřejnou výchovnou instituci a položit si otázku, jaký cíl výchovy a vzdělávání by tato instituce měla naplňovat. Spontánní hry a nezávazné aktivity jsou postupně nahrazovány „užitečnějšími“ a cílenými činnostmi, které je nutno organizovat a usměrňovat. Díky přirozené důvěře malých dětí v autoritu dospělého je možnost dětí ovlivňovat a vést. Tím je do předškolní výchovy vnesen napětí mezi spontaneitou přirozeného vývoje a snahou o cílené strukturování dítěte učním. Přes sociálně-pečovatelský charakter se zaměření předškolních zařízení přesunul do roviny systematického preprimárního vzdělávání. Cíle vzdělávání se pak dají rozdělit dle zaměření na sociocentrické, pedocentrické nebo konvergentní.

Sociocentrické zaměření výchovy upřednostňuje zájem společnosti a potřeby instituce. Těžištěm působení předškolní instituce je příprava na školu. To v praxi znamená především kolektivní a povinná účast na společně organizovaných činnostech vedoucích k cílenému rozšiřování vědomostí, dovedností a návyků. Ztrácí se tu však možnost individuálního přístupu k dětem a jejich potřebám.

Pedocentrické zaměření výchovy je protějškem výše uvedeného sociocentrického zaměření. Navazuje na principy přirozené výchovy a své cíle odvozuje z vnitřních podmínek vývoje dítěte. Je kladen důraz na spontaneitu, přirozenost a relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení. Na druhou stranu zde může nastat narušení rovnováhy vzájemného vztahu zrání a učení a voluntaristické interpretaci svobody dítěte.

Konvergentní zaměření výchovy se snaží o překonání obou předchozích postupů. Východiskem toho směru, jehož rozvoj lze nadále očekávat, je osobnostní orientace.

Výchovné a vzdělávací působení je využíváno na demokraticky spolupracujícím principu a sociálně-komunikativních strategiích. Přístup mateřské školy se stává otevřeným systémem, který se přibližuje rodinné výchově, s níž spolupracuje jako s rovnocenným partnerem. Konvergentní přístup může z předškolního zařízení učinit místo, které ideálně zajistí rovnováhu mezi svobodným projevem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte a nezbytně nutnou mírou omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálních sociálních skupinách v následujících letech.

Osobnostně zaměřený (odpovídá konvergentnímu) model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie, ale není to norma zavazující. Tvoří tak východisko pro široký rozvoj současné podoby systému výchovy na alternativním principu a dynamickém, odpovědném přístupů pedagogů jak postupovat v konkrétních podmínkách a situacích. Jako základní rysy osobnostně zaměřené předškolní vymezuje Kolláriková a Pupala následovně:

- vztah k dítěti – dítě je neopakovatelná jedinečná bytost, která má právo být sama sebou a tak i být přijímána. Nad autoritativním přístupem vítězí partnerský vztah založený na důvěře.
- vztah k rodině – předškolní zařízení uznává rozhodující roli rodiny v rozvoji dítěte a spolupracuje s ní. Výchovná funkce rodiny je tak posilována a obohacována.
- vztah předškolního zařízení k prvotnímu vzdělávání – školka má tvořit přirozenou spojnici pro přechod od bezstarostného dětství k systematickému vzdělávání. Socializace a kultivace dítěte je optimální způsob přípravy na školu.
- hra a učení – experimentace, situační učení a hra dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření představ o světě a osobitém vztahu k němu.
- tvořivost a samostatnost – podstatné rysy osobnostně orientované výchovy je potřeba probouzet, posilovat a zdokonalovat. Tvořivost a samostatné jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním a promítají se sem psychické dispozice a schopnosti.
- individualizace – pozornost a ohled na jedinečnost každého dítěte, umění jednat s ním tak, jak mu to nejvíce prospívá, a umět volit strategii výchovných postupů pro každé dítě zvlášť.

- alternativnost – vytvoření obecného rámce vzdělávání s možností, aby mateřské školy měly prostor k realizaci vlastních alternativních postupů.

Důraz je kladen především na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb a vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje. Předškolní vzdělávání musí dodržovat hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu i hranice jeho možností, včetně těch, které jsou dány zdravotními nebo sociokulturními odlišnostmi. Hlavními cíli předškolního vzdělávání by tak měly být:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidské komunikace)
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické

Při veškerém respektu k alternativnosti, variabilitě a pluralitě pojetí je nezbytné formulovat základní výchovnou filosofii, vycházející právě z osobnostní orientace. To splňuje rámcový vzdělávací program, kde se spojuje výchova rodinná a institucionální. Mateřská škola jako organizační základna předškolního vzdělávání a místo přirozeného rozvíjení v duchu optimálně stanoveného programu je zároveň příkladem lidského společenství s otevřeným prostorem pro setkávání. Umožňuje zapojit se do sociální skupiny a zvládnout sociálně přijatá pravidla chování. V neposlední řadě znamená specializovanou podporu při posilování rodičovských kompetencí a specializovanou poradenskou pomoc.³²

³² (srov.) KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA Branislav. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 130-139

3.1 Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy

Hlavním dokumentem, který byl při zpracování práce je bezesporu níže přiblížený Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu. Dále v textu uvádím hlavní oblasti, principy a cíle předškolního vzdělávání.

Státní úroveň vzdělávání je v České republice zajištěna dokumenty s názvem Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělání jako celek, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Dalším stupněm je pak Školní vzdělávací program (ŠVP), který na školní úrovni stanovuje každá škola zvlášť podle zásad stanovených v každém Rámcovém vzdělávacím programu. Všechny uvedené dokumenty jsou veřejné a jsou tak přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Představuje tak zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který si každé předškolní zařízení vytváří a realizuje dle vlastních preferencí. Je závazný nejen pro pedagogy, ale také pro zřizovatele i jejich odborné a sociální partnery.

Hlavní principy RVP PV jsou:

- akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku
- rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměření na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definice kvality předškolního vzdělávání
- zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů
- vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožnit mateřským školám využití různých forem a metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytování rámcových kritérií pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i jejího vzdělávacího programu

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní výchova má obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči. Má usilovat o to, aby první vzdělávací kroky dítěte v průběhu jeho předškolních let byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky a společensky hodnotném základě, a aby tak čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většinu toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalé a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě zhodnotí a najde své uplatnění.

Rámcové cíle předškolní výchovy se vztahují na:

- a) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- b) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- c) získání osobností samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Dalším stupněm jsou pak klíčové kompetence, které ve vzdělávání reprezentují cílovou kategorii, vyjádřenou konkrétními výstupy. Jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské³³

V kontextu práce jsou za důležité kompetence s přesahem k morálním a etickým principům považovány jednak *sociální a personální*, kde se objevují jako výstupy následující schopnosti:

³³ (srov.) SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. Rámcový vzdělávací program: pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5, s.5-6

- uvědomění si toho, že za své jednání každý odpovídá a nese za něj důsledky
- projevy citlivosti a ohleduplnosti k druhým, pomoc slabším, rozpoznání nevhodného chování, vnímání nespravedlnosti, ubližování a agresivitu (aktuálním tématem už i na předškolní úrovni se stává šikana)
- podíl na společných rozhodnutích, přijímání povinností, dodržování dohodnutých pravidel a přizpůsobení se jim
- schopnost pochopit různosti lidí, tolerance k jejich odlišnostem a jedinečnostem

Tak i v *činnostních a občanských* kompetencích:

- dítě má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je v rozporu s nimi, a snaží se podle toho chovat
- uvědomuje správa svá i práva druhých, učí se hájit a respektovat
- chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým chováním se na něm podílí a že je může svými postoji ovlivnit.

Dále je vzdělávací obsah RVP PV rozdělen do 5 vzdělávacích okruhů:

- 1) Dítě a jeho tělo – biologická oblast
- 2) Dítě a jeho psychika – psychologická oblast – tato oblast zahrnuje tři podoblasti:
 - a) jazyk a řeč
 - b) poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace
 - c) sebepojetí, city a vůle
- 3) Dítě a ten druhý – interpersonální oblast
- 4) Dítě a společnost – sociálně-kulturní oblast
- 5) Dítě a svět – environmentální oblast

Všechny z výše uvedených vzdělávacích oblastí jsou zpracovány tak, aby byly srozumitelné a aby se s jejich obsahem dalo i pracovat. Všechny oblasti v sobě propojují kategorie: dílčí cíle, vzdělávací nabídka a předpokládané výsledky. Nejedná se zde pouze o holý výčet schopností, poznatků, dovedností, postojů a hodnot, ale o jejich vzájemné propojení a následnou praktickou využitelnost dítětem. Dosažení všech nastavených cílů však

pro dítě není povinné. Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem.³⁴

Každý z výše uvedených okruhů je pak podrobně rozpracován s ohledem na jednotlivé mateřské školy a jejich vlastní zaměření a profilaci v rámci Školních vzdělávacích plánů. Plány si stanovují předškolní zařízení sama v souladu s celostátním Rámcovým vzdělávacím programem.

3.2 Jan Amos Komenský – požadavky na předškolní výchovu

Nežli se text bude věnovat přímo J. A. Komenskému, nelze zcela opominout i další neobyčejné osobnosti, které sehrály mimořádnou roli v uvažování o dítěti a byly inspirací k celé řadě převratných důsledků. Bez nadsázky lze Komenského považovat za předchůdce obratu k dítěti.

V 17. století se výchovou a jejími aspekty zabýval anglický myslitel *John Locke*, který svým spisem *O výchově formou dopisů s radami*, jak vychovat dítě, působil vcelku revolučně. Doporučuje, aby děti nebyly rozmazlovány, ale zároveň varuje před násilím a drezurou. Dává přednost laskavé péči, která podněcuje dítě k plnění požadavků mnohem více. Zásadní roli ve výchově pak hraje osobní příklad.

Pokrokem přirozenosti je pak bezesporu *Jean Jacques Rousseau*, francouzský myslitel z 18. století. Jeho stěžejní výchovné dílo je pak *Emil*, čili o vychovávání, které je považováno za počátek nové éry chápání dítěte.

Dalším myslitelem, který se tématu výchovy věnoval byl švýcarský pedagog *Johann Heinrich Pestalozzi*. Ten se věnoval dětem v praxi, a to především dětem v krajní nouzi. Chtěl jim poskytnout mravní sílu vyrovnat se s omezeními, která na ně život naložil a probudit v nich síly vzájemné svépomoci.

Představitelkou reformní výchovné pedagogiky je *Maria Montessoriová* (přelom 19. a 20. století), která prosazovala myšlenku odlišnosti světa dospělých a světa dětí, kterou je nutno pochopit a respektovat.³⁵

³⁴ (srov.) SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. Rámcový vzdělávací program: pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5, s. 11-15

³⁵ (srov.) HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5, s. 27-31

„Uznání svébytnosti a hodnoty dítěte dalo také podnět k boji za práva dítěte, které se ve 20. století stává předmětem mezinárodních jednání – poprvé v roce 1923 v Deklaraci práv dítěte, dále pak Chartě práv dítěte z roku 1959 a konečně v mezinárodní Úmluvě o právech dítěte, přijaté Valným shromážděním Organizace spojených národů v roce 1989.“³⁶

Jan Amos Komenský (1592-1670) byl nepochybně jednou z nejvýznamnějších a nejvlivnějších osobností v oblasti teologie, filosofie a v neposlední řadě pedagogiky. Odkaz Komenského pronikl téměř do všech vědeckých oblastí jeho doby. Ať už to byla filosofie, přírodní vědy, teologie a zde diskutovaná pedagogika. A právě v oblasti pedagogiky lze s pýchou konstatovat, že předběhl i svou dobu o několik století a jeho slova mají i dnes svou aktuální naléhavost. Vzdělávat se člověk má po celý život a v této souvislosti hovoří Komenský o čtyřech školách: život, Bible, příroda a školní instituce. Škola má člověka vzdělávat do 24 let. Komenský sám se velmi školám věnoval, navrhoval jejich reformu a vnesl do tehdejšího systému školství mnoho průkopnických změn. Školy mají být místem pro děti příjemným, mají být spojeny s mravností a jejich organizace by měla být taková, aby v nich nestála moudrost proti vzdělání. Pokud jde o jednotlivé stupně vzdělávání, Komenský hovoří o tom, že v prvním období života dítěte od 1. do 6. roku se výchova a vzdělání odehrává v rodině a mateřské škole a je důležité rozvinout fyzické schopnosti dítěte. Výchova, založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, je zárukou správného vývoje celé společnosti. Vedle toho se Komenský věnoval i reformě školství a ve svých projektech doporučuje také vyučování, ve kterém jsou zohledněny všechny smyslové komponenty vyučování: prakticko-činná, vizuální, auditivní, emocionální a intelektuální, tedy všechny lidské smyslové složky. Správná vyučovací metoda vzbuzuje chuť k učení, je přirozená a usiluje o zprostředkování všech předmětů přátelsky a příjemně, totiž formou rozhovoru, podobenství a bajkami. V dobrých školách viděl Komenský úspěšnost národa, protože šťastný je ten národ, který má hojnost dobrých škol a dobrých knih, dobrých předpisů a dobrých zvyků pro výchovu mládeže.³⁷

³⁶ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA Branislav. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 127

³⁷ (srov.) LIGUŠ, Ján. Náboženská výchova a výuka. Brno: L. Marek, 2005. ISBN 80-86263-59-2, s. 56-59

V předmluvě knihy od známého psychologa Josefa Langmaiera je uvedeno, že Komenský v knize *Informatorium školy mateřské* pojednává o mravní výchově dětí od útlého věku, kdy i podle současné vývojové psychologie (Piaget, Kohlberg) je morálka ještě heteronomní – mravní jednání je vázáno na vnější autoritu. Teprve následně dítě dospívá do stádia autonomní morálky, kdy se jedinec řídí zvnitřněnými mravními pocity.³⁸

Komenský to vyjadřuje na titulní straně *Informatoria* slovy: *“Nejpřednější stráž lidského pokolení v kolíbce ještě. Protože na začátku záleží všechno, k dobrému i zlému: Kam jak co jíti začne, tam jde: za hlavou tělo, za ojem vůz A nejsnáze jest začít na počátku, jinde těžko.”*³⁹

Přínos J. A. Komenského k rozvoji pedagogiky je nezanedbatelný, jeho dílo *Informatorium školy mateřské* je pak jedním z prvních odborných prací vztahujících se k tomuto tématu vůbec. Z knihy je znatelná snaha o směřování výchovy přirozeným způsobem, bez násilí, ale s důsledností. Kniha je členěna do 12 kapitol od těch, které popisují, jak jsou děti Boží dar a k čemu mají být vedeny v obecné rovině. Navazují kapitoly s konkrétními instrukcemi, v čem předškolní děti cvičit a jak. Pak se Komenský věnuje cvičení jednotlivých, dle jeho názoru, důležitých ctností, jako je rozumnost, pracovitost, výmluvnost, mravy a pobožnost. Závěrečné oddíly se pak věnují době, jakou má dítě v mateřské škole pobývat a jak je připravovat na vstup do vyšších vzdělávacích stupňů.

Jako silně duchovně založený člověk Komenský (poslední biskup Jednoty Bratrské) charakterizuje dítě jako klenot a dar od Boha a podle toho také doporučuje jej přijímat. Dokládá to mnohými starozákonními příklady a vyzdvihuje i neobyčejný vztah Ježíšův k dětem. Děti zde popisuje jako nezasažené hříchem (na rozdíl od vnímání např. Lutherova) rodičů a jako nepošpiněný obraz boží. Přirovnává děti k drahým kovům a perlám, ale je si vědom jejich živosti a toho, že jsou vázány k rodičům, a ne jako zlato a stříbro, které může měnit majitele. Jsou tak pokračováním svých rodičů a další generací. A právě to že nás činí nesmrtelnými. Kapitola končí ujištěním o božím požehnání prostřednictvím dětí, a o tom, že i od dětí se my dospělí můžeme mnohému naučit.

³⁸ (srov.) KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7071-492-7, s. 19-35

³⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7071-492-7, s. 41

Ve druhé kapitole jsou rodiče nabádáni, aby se o děti starali nejen po stránce fyzické, ale též duchovní a dbali na její rozvoj. Jako hlavní obsah výchovy pak vybírá:

- víra a pobožnost
- mravy a ctnosti
- jazyky a umění

Další kapitola připomíná, že důležitou roli ve výchově hrají rodiče a učitelé. Zde je také doporučen věk dítěte, kdy má být vzděláváno, a to nejprve ve škole mateřské. Předpokládá však, že učení bude probíhat především v domácím, rodinném prostředí.

Následující kapitola rozvíjí a konkretizuje předchozí. Popisuje, v čem mají být děti do šesti let věku vychovávány. Připomíná i to, že děti by měly být zbožné a Bohu oddané. Rozepisuje konkrétní schopnosti a dovednosti dětí podle výše uvedených okruhů vzdělávání (pobožnost, mravy, umění). Pro naše účely pak postačí se více věnovat oblasti mravů a ctností, která je prakticky nejvíce u Komenského rozpracována.

Jedná se o:

- střídmost v jídle i pití
- dobré způsoby při stravování a oblékání
- ohleduplnost ke starším, uctívost, poslouchat je a naslouchat jim
- pravdomluvnost
- spravedlnost, nesahat na cizí věci, nedělat naschvály
- pracovitost
- učit se nejen mluvit, ale také mlčet, kdy je to vhodné
- trpělivost
- ochota pomoci starším
- slušné vychování, zdvořilé vystupování, poslušnost

Následuje podobný výčet schopností v oblastech umění (např. astronomie, historie, ekonomika, politika, aritmetika, geometrie, hudba, řemesla atd.) a jazyků (např. gramatika, rétorika, poetika).

Poté, co nás Komenský seznámil s tím, co vše je nutno děti v předškolním věku naučit, následuje kapitola popisující, jak to má být prováděno. Předně doporučuje učit děti zdravé a odpočinuté. Šetřit se zde doporučuje i těhotným ženám, což je na tu dobu opravdu převratná myšlenka. Ač to Komenský a jeho následovníci ještě pěknou řádku let nevěděli, dali nám zde základ prenatální péče o dítě i matku. Je neuvěřitelné, s jakou pečlivostí a důrazem se tématu věnuje. Sám Komenský měl dětí mnoho, ale zároveň zažil ztrátu některých

z nich. Komenský jde dokonce tak daleko, že přímo doporučuje matkám (r. 1632!) kojení, a ne odkládání dětí k cizím kojným. Pokračuje návrhy na stravování dětí a do dvaceti let je proti podávání alkoholu, doporučuje i denní režim a pravidelnost při jeho dodržování. Rodičům pak připomíná, aby byli s dětmi ve fyzickém kontaktu, trávili spolu čas nejen učením, ale i zábavou a pohybem.

Šestá kapitola popisuje, jak mají být děti vychovávány v rozumnosti. Zde je myšleno seznamování dětí s okolním světem, principy jeho fungování od nejjednodušších věcí až po vztahy složitější. A to v různých oblastech lidského vědění – astronomie, optika, chronologie (čas, svátky, roční období apod.), ekonomika (co vše je v domě a k čemu to slouží). Doporučuje brát ohled na rozdílné nadání dětí, také je nechat stýkat se s vrstevníky a odpovídat jim na jakékoliv otázky.

Další kapitola líčí, jak mají být děti vychovávány v činech a pracích. Co tím Komenský míní? Děti rády napodobují dospělé a mají touhu pracovat se stejnými nástroji jako oni. Je však třeba je bedlivě hlídat a pomáhat jim. Ve snaze o manuální práce mají být děti podporovány a vedeny k základům mechaniky. Doporučováno je také děti vést k malování a psaní, zatím jen v nácviku. Matematiku a geometrii navrhuje také zahrnout do vzdělávání, zatím v jednoduchých intencích. Nezapomíná ani na hudbu, zpěv, prosté hraní na hudební nástroje. Hovoří zde také o dialektice, jakožto zásadě správného usuzování a vyjadřování. V neposlední řadě nabádá Komenský k tomu, aby děti byly vedeny ke zbožnosti a učily se i postupně modlitby.

Ohledně výmluvnosti a cvičení v ní: je zohledněn vývoj řeči u dětí a učení nejprve jednoduchých a následně i složitějších slov a výrazů. Zde je prostor i pro poezii, která svou zvukomalebností může v rozvoji řeči také napomoci.

Devátá kapitola odkazuje k tomu, jak má postupovat výchova mravů a ctností. Hlavním prostředkem je pak vlastní příklad z rodiny, doprovázený poučením. Na rozdíl od dnešních výchovných praktik se zde Komenský odvolává na udržování kázně i za cenu fyzických trestů, samozřejmě v rozumné míře. Opakuje zde hlavní zásady dobrých mravů a ctností ze čtvrté kapitoly a trochu více je rozvádí.

Následující kapitola uvádí, jak je třeba děti vychovávat ke zbožnosti. Začíná se modlitbou v těhotenství, pokračuje se křtem a prostřednictvím her a osobního příkladu rodičů je dítě vedeno ke zbožnosti. V souladu s tehdejší katechismem se pak dítě postupně učí různé modlitby, vyznání, přikázání apod.

Předposlední kapitola se věnuje tomu, jak dlouho má dítě v mateřské škole setrvávat. Komenský uvádí optimální věk pro ukončení předškolní výchovy šestý rok, a to z následujících důvodů:

- nižší věk není doporučován kvůli riziku duševní a fyzické nezralosti
- panovala představa, že teprve v tomto věku se „usazuje“ mozek v hlavě a lebka se uzavírá
- předčasný přechod k náročnějšímu vzdělávání může dítě znevýhodnit
- do šesti let věku je potřeba osvojit si mnoho dovedností, pak teprve je dítě zralé postoupit k dalšímu, složitějšímu učivu

Komenský netrvá pochopitelně přesně na šesti letech, ale v souladu se současnými poznatky dává rodičům volnost v rozmezí šesti až sedmi let věku dítěte.

Poslední kapitola definuje, jak mají rodiče či vychovatelé děti připravovat k nástupu do obecné (rozumějme základní) školy. Školou dítěti nemá vyhrožováno a vyvolávat v něm jakékoliv obavy. Naopak jej na vstup do školy pozitivně motivovat a podporovat v nich touhu po dosažení dobrých výsledků. Objevuje se tu i požadavek na individuální přístup budoucího vychovatele a seznámení se s žákem již před vstupem do školy. Zájem o učení dětí se vyžaduje i od rodičů, kteří by dětem měli pomáhat.

3.3 Srovnání pojetí vzdělávacích strategií

Při vyhledávání a studování materiálů ze současnosti (RVP PV) a jednoho ze stěžejních dokumentů o předškolním vzdělávání od J. A. Komenského *Informatorium školy mateřské* mne napadla myšlenka jejich vzájemného srovnání. Je zajímavé, co vše proniklo do soudobých vládních materiálů z doby téměř před 400 lety, co se tam neobjevilo a jakým způsobem se mění pouze terminologie. Níže uvedený přehled na jedné straně uvádí Komenského požadavky na předškolní dítě a na druhé straně je uvedena kompetence či očekávaný výstup charakterizovaný v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní výchovu.

Pro zjednodušený přehled byla pro komparaci použita tabulka rozdělená na tři oddíly. V prvním je přesné, místy krácené znění Komenského požadavků na schopnosti a dovednosti předškolního dítěte vystupujícího ze školy mateřské do dalších stupňů vzdělávání. Prostřední sloupec pak slouží k usnadnění porozumění z poměrně složité podoby tehdejší češtiny plné

kralické bibličtiny a velkého vlivu němčiny a latiny nejen na pořádek slov ve větě. K těmto zjednodušeným heslům byly vybírány co nejbližší pojmy ze současného pojetí předškolního vzdělávání zachycené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní výchovu.

J.A. Komenský
- požadavky na předškolní děti
dle Informatoria školy mateřské
(1632)

Rámcový vzdělávací program
pro předškolní výchovu
- očekávané výstupy
(2004)

„pracovní překlad“

Středmost, nad potřebu nepřecpávat a nepřelévati se	Střídmost v jídle a pití	Biologická oblast: povědomí o významu zdravé výživy
Švárnost v jídle, pití, šátkách a ošetřování těla mravů dobrých užívati zvykaly	Dobré způsoby při stolování, úpravnost v odívání a slušnost v chování	Biologická oblast: zvládnout sebeobsahu, uplatňovat základní kulturně hygienické návyky
Šetrnosti ke starším a pozoru na jejich činy a řeči	Uctivost, ohleduplnost ke starším	Sociálně kulturní oblast: chovat se zdvořile, přistupovat ke druhým bez předsudků, vážit si jich
Skutečné poslušensství u předložených, tak aby k každému hlasnutí na poskoku býti uměly	Poslušně vyhovět pokynům starších	Interpersonální oblast: navazovat kontakt s dospělým, komunikovat s ním a respektovat ho
Pravdomluvnost, klamům pak a mluvení jinak aby ani opravdu ani žertem nezvykaly	Pravdomluvnost, nelhat ani z legrace	Sociálně kulturní oblast: Uvědomit si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, naučit se odmítat společensky nežádoucí jednání- lež, nespravedlnost
Spravedlnost, na cizí věci nesáhati, nebráti, nekrásti, nepřekrývati, na vzdoru nic nečiní	Spravedlivost, nesahat na cizí věci, nebrat je, nekrást, neschovávat, tajit a to ani naschvál	Interpersonální oblast: dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití
Dobré jest zvykati pracovitosti, zahálky pak utíkati	Pracovitost	Psychologická oblast: vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
Učení býti nejen mluvit, ale i mlčeti, kde potřeba	Nen mluvit, ale také mlčet ve vhodnou dobu	Sociálně kulturní oblast: uplatňovat návyky v základních formách společenského chování, vzít si slovo, až když druhý domluví

Trpělivosti a ustupování své vůli při učování býti, aby tak vládnout sebou zvykali	Trpělivost, umění kompromisu, zvládnout své emoce	Sociálně kulturní oblast: vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení
Ochotnost k službě starším jest mládeže ozdoba	Pomoc starším	Interpersonální oblast: vnímat, co si druhý přeje a co potřebuje, nabídnout pomoc;
Zdvořilost obyčejů, vřídne se míti, pozdravovati, děkovati, ruky podávati	Základy slušného vychování, umět se představit, pozdravit, poděkovat a podat ruku	Sociálně kulturní oblast: uplatňovat návyky v základních formách společenského chování, zdravít, rozloučit se, poprosit a poděkovat
Vážnost v gestích a povahách zevnitřních učení býti mají	Zdvořilý způsob chování	Sociálně kulturní oblast: základní představa o pravidlech chování a společenských normách
Známost věcí přirozených (fyzika), jména živelů, zrostlin, též živočichů a zevnitřních oudů svých	Základy přírodních věd, názvy rostlin, živočichů a vnitřních orgánů	Biologická oblast: pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce
Optika, bude-li znáti, co světlo, co tma, též barev jména některých	Znalosti barev a střídání dne a noci	Psychologická oblast: pojmenování většiny toho, čím je obklopeno
Astronomie bude míti začátek známostí slunce, měsíce, co tj. hvězda	Základy astronomie, nejbližších planet, vědět, co je to hvězda	Environmentální oblast: vnímat, že svět má svůj řád, elementární povědomí o planetě Zemi, vesmíru apod.
Geografie mu základem bude, vědět bude, kde se narodil, ves, městečko neb zámek, též rozuměje, co pole, vrch, hora, řeka slove	Znalost vlastní adresy, orientace v místě bydliště a jeho okolí	Environmentální oblast: orientovat se bezpečně ve známém prostředí, doma i v blízkém okolí
Chronologie začátek bude vědět, co jest hodina, co týden, co zima, co léto	Základy nauky o měření času a hodin, ročních období a členění týdne, měsíce a roku	Psychologická oblast: chápat elementární časové pojmy
Historie, pamatovati něco ode dvou, tří let jakkoli jako skrze mhu	Vybavovací schopnost dětí na své dětství je omezená	Psychologická oblast: vědomé využívání všech smyslů
Ekonomiky vědět, kdo do čelednosti domu přináleží	Dokázat určit a pojmenovat bližší a vzdálené příbuzné	Interpersonální oblast: poznávání sociálního prostředí, rodina, její funkce, vztahy mezi lidmi
Dialektiky do šesti let začátek, aby dítě dobře rozumělo, co jest otázka a co odpověď a že se nejvlastněji k věci odpovídat má, ne aby jeden o hruškách, druhý o	Zásady správného usuzování a vyjadřování, kladení otázek a mluvení k meritu věci	Psychologická oblast: porozumět slyšenému, formulovat otázky, odpovídat na ně, zachytit hlavní myšlenku příběhu

slivách mluvil		
Aritmetiky základ bude, když vědět bude, co jest mnoho a co málo, do 20 napočítati a souditi, že 3 jest více než 2	Základy matematiky a logiky	Psychologická oblast: chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární souvislosti a prakticky je využívat
Geometrie fundament bude neškodný rozuměti, co jest velké, malé, kulaté ouzké, tenké, co jest píd', sáh, loket	Základy geometrie, znalost názvů obrazců, měř a vah	Psychologická oblast: chápat prostorové pojmy
Muzika bude uměti některý veršiček z paměti zpívati	Umět zazpívat písničku nazpaměť	Sociálně kulturní oblast: vyjadřovat se prostřednictvím hudebních činností, zazpívat a zacházet s jednoduchými hudebními nástroji
Řemeslného díla začátek, uměti něco krájet, skládati, svínati, a strouhati	Základy manuální zručnosti, práce s jednoduchými nástroji	Biologická oblast: ovládání koordinace ruky a oka, zvládat jemnou motoriku, zacházení s pomůckami a jednoduchými nástroji
Gramatika, aby jak mnoho dítě čemu rozumí, tak mnoho mateřským jazykem vypověditi umělo, byť i s nedostatky bylo, jen však jasně a srozumitelně vyslovovati naučeno bylo	Gramatika, správná výslovnost, pořádek slov ve větě, dbát na logopedickou výchovu	Psychologická oblast: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních, výslovnost, mluvní projev a vyjadřování
Retorika jejich v tomto věku jest trochu gestů, a co sic od tropů a figur slyší, to imitovati	Umět se vyjadřovat, napodobovat dospělé	Psychologická oblast: domluvit se slovy i gesty, improvizovat
Poetiky bude jakýž takýž začátek, veršiček a rytmy z paměti uměti	Poezie, co to je a umět zarecitovat nazpaměť básničku	Psychologická oblast: naučit se z paměti krátké texty, reprodukce říkanek, pohádek, písniček
Politiky rozuměti, že někdo ve městě purkmistrem, radním pánem, rychtářem slove	Poučení o základních občanských informacích a společenském uspořádání	Environmentální oblast: povědomí o širším společenském a kulturním prostředí

Z přehledu a srovnání obou strategií lze usuzovat, že dodnes si Komenského požadavky udržují svoji naléhavost a aktuálnost. Pochopitelně se v mnoha kritériích prolínají a zasahují do vícero oblastí. Zároveň se s postupem času do popředí požadavků na současné předškolní dítě dostávají nároky, se kterými ani Komenský zcela ve své době nemohl počítat. V jeho vzdělávací strategii se neobjevují hrozby naší doby. Tím je myšleno například ochrana soukromí, vést děti k tomu, aby se nebavily s lidmi, které neznají (říkat jména rodinných

příslušníků, informace o majetkových poměrech, rodinných vztazích apod.). S tím souvisí i schopnost vyjádřit souhlas i nesouhlas, umět říct „ne“ v situacích, které to vyžadují (ohrožující, nebezpečné a neznámé situace). Další tématem je vztah ke starším. Komenský, v kontextu své doby, dává tomuto tématu poměrně dost prostoru. V současné době však vztah k předchozím generacím není prioritou. Hovoří se sice o pomoci slabším, ale málokoho může napadnout, že i senioři jsou v mnohém ti slabší a že kontakt s nimi v rámci rodiny je důležitý a že tu vzniká prostor pro mateřskou školu, aby na tato témata upozorňovala. Jako slabší pak lze vnímat i děti s různými stupni postižení, jak fyzického tak i psychického.

Komenský pak jako jednu ze základních oblastí mravů a ctností vyzdvihuje pravdomluvnost. Ta je v současných vzdělávacích výchovných plánech a programech skryta do obecných pravidel chování a jednání. Tato otázka však není jednoduchá, především optikou Bonhoefferovy etiky, kdy pravda a pravdomluvnost nemusí být vždy tou správnou a jedinou cestou. A proto se s ní musí pracovat opatrně, zvlášť s ohledem na děti.

V soudobém vzdělávacím programu má své výrazné a nezastupitelné místo pohybová výchova, koordinace těla, zvládání pohybových dovedností a sport. To však Komenskému nelze nikterak vytýkat, trávení volného času se od tehdejší doby liší velmi diametrálně.

Směr, kterému se Komenský také nevěnoval či nemohl věnovat, je téma šikany. To je především v současnosti citlivým místem dnešního vzdělávacího systému. Komenského pojetí mateřské školy víceméně počítalo se vzděláváním doma, v malém kolektivu vesměs sourozenců a blízkých příbuzných. Dnes se ve školce utváří skupiny kolem 20 dětí a to s sebou pochopitelně nese i rizika spojená s hledáním místa v kolektivu a vymezováním se oproti ostatním. Někdy i na hranici zmiňované šikany.

Další oblastí, která v 17. století nebyla víceméně známa, je široký okruh ekologických témat a ochrany životního prostředí. V té době bylo zemědělstvím integrální složkou existence společenství, bylo jediným zdrojem potravy každého hospodářství a ekologické zákonitosti se teprve začaly projevovaly. V současném pojetí se jedná především o schopnost pomáhat pečovat o okolní prostředí, dbát na pořádek a čistotu, nakládání s odpady (třídění), chránit přírodu, rostliny a živé tvory.

Předposledním bodem je pak aktuální problematika dítěte ve vztahu k orientaci v běžných činnostech v místě, kde žije, konkrétně v dopravě (nejen město, ale i vesnice). Nyní je dítě vystaveno mnohdy nepřehledné dopravní situaci, kdy se jako chodec i jako cyklista stává přímým účastníkem silničního provozu se všemi jeho riziky.

Poslední, ale neméně důležitou je pak oblast náboženská. V souladu s dobou, kdy bylo náboženství nedílnou součástí životů lidí, lze dnes těžko hledat nějakou paralelu. A přesto

anebo právě proto se musíme zamýšlet, čím toto vakuum vyplnit nebo spíše adekvátně nahradit. Řešením může být i přijetí a cílené posílení témat s morálními a etickými apely na předškolní děti. Je to unikátní období, které zcela zásadně formuje osobnost dítěte, jeho způsob chápání světa a jeho fungování od obecných principů až ke konkrétním vztahům mezi lidmi, jejich chování a jednání. Děti, které vyrůstají v nábožensky založených rodinách mají zcela jistě tuto oblast pokrytu jednak domácími diskusemi, ale i katechetickou výchovou ve vlastních sborech.

Pro svou nadčasovost je Jan Amos Komenský právem považován za učitele národů. Jeho pojetí předškolní výchovy bylo nadlouho jediným zdrojem a souborem kritérií a požadavků na předškolní věk. Ne nadarmo sám Komenský přirovnává dítě k mladému stromku, který je nutno zaštipovat, ohýbat a formovat, dokud je pružný.

4. Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce popisovala pojmosloví hojně využívané v této diplomové práci a pracovala s nimi ve vzájemné interakci. Jak spolu jednotlivé termíny souvisejí a na jakých místech se doplňují až překrývají. Etika i morálka jsou spolu opravdu úzce propojené, skoro totožné a zaměnitelné a mnohdy záleží na pojetí či oblasti, ze které etiku a morálku pozorujeme.

Pokud pracujeme s následujícími pojmy v souvislosti s morálním vývojem je nutno konstatovat, že předškolní věk je stále charakterizován heteronomním chápáním pravidel. Ta jsou v první řadě přebírána z rodiny, jakožto vzoru pro jednání dětí, tak i dílem z ostatních autorit reprezentovaných pedagogy v mateřské škole. To dává prostor pro případné posílení těchto témat v rámci jednotlivých školních programů.

Pozice dětí v pojetí Starého zákona se nedá jednoznačně hodnotit. Děti v každé kultuře mají své nezastupitelné místo a orientální společnost tehdejší doby nebyla výjimkou. Je tu však znatelný posun od tvrdé „starozákonní“ výchovy k mnohem tolerantnější a citlivější výchově novozákonní, možná i přesněji „Ježíšově.“

V práci se vázaly oba pojmy na předškolní děti a to v kontextu tradičního i současného vzdělávacího systému. Ukázalo se, že oba termíny (etika a morálka) nemají zcela konkrétní místo ani u J. A. Komenského ani v současném Rámcovém vzdělávacím programu. Ve zmíněných výchovných pojetích jsou vyzdvíženy spíše obecné normy a pravidla.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Charakteristika projektu

Specifické cíle: seznámit předškolní děti s příběhem, na kterém si lze ukázat etické uvažování a principy přenositelné do jejich konkrétních životních situací

Očekávané výstupy: v následné diskusi zjistit a následně zhodnotit, jak děti příběh pochopily, jak mu porozuměly a co z něj mohou dále využít

Prostorová organizace: setkání se odehrálo v prostorách vybrané třídy mateřské školy Rembrandtova, (ulice Rembrandtova 2/2240, Praha 10)

Časová organizace: setkání se uskutečnilo v předvánočním období a navazovalo tak na stanovené téma „Etický apel Vánoc“

Věková skupina: po konzultaci s ředitelkou MŠ a rodiči se jednalo o třídu předškolních dětí (6-7let), která se k účelu setkání nejvíce hodila

2. Cíle projektu

Projekt se realizoval pilotním setkáním s dětmi v prostorech mateřské školy (MŠ) v Praze 10. Cílem je etický, duševní a duchovní rozvoj dětí předškolního věku a získání základního povědomí o původu naší kultury, tradicích a chápání hodnot.

Klade si i dílčí cíle spočívající v osvojení si základů hodnot a tradic naší společnosti; odpovědnost, samostatnost a vzájemná interakce s okolím a společností; znalost základů etiky, filozofie a náboženství, se kterými se dítě v konkrétním prostředí setkává.

Předpokladem je úspěšná realizace pilotní části projektu ve stanovené mateřské škole. Po dohodě s vedením MŠ a rodiči byla realizována setkání s dětmi.

V souladu se vzdělávacím programem mateřské školy projekt navazuje a rozšiřuje portfolio vzdělávání v oblasti etiky, filozofie a náboženství. Tomuto tématu se v užší míře mateřská škola věnuje, ale pouze jako součást trendů současné výchovy, nikoliv jako samostatnému okruhu kompetencí předškolních dětí.

Mateřská škola Rembrandtova má v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní výchovu stanoven i vlastní školní vzdělávací program. Jako hlavní cíle předškolního vzdělávání si stanovuje rozvoj dítěte a jeho schopností k učení, osvojení základů životních hodnot a získání samostatnosti a schopnosti působit jako samostatná osobnost na své okolí. Všechny tyto uvedené cíle se prakticky propojují v projektu „Etický apel Vánoc“.

Děti se učí něco nového, přisvojují si morální hodnoty v kontextu s konkrétním příběhem a snaží se vidět své jednání i z jiného úhlu. Jak je již uvedeno výše, pro toto předškolní období je charakteristické egocentrické vnímání, které se pomalu ale jistě posunuje od já k Ty a k my. Předpoklady k naplňování těchto cílů je poskytování možností, aby děti poznávaly základní lidské hodnoty (svoboda, solidarita, důstojnost, odpovědnost a lidství aj.). Dále aby si předávaly kulturní hodnoty. Tato oblast je nyní silně akcentována s ohledem na růst multikulturality nejen v mateřských školách, ale i v následných vzdělávacích institucích.

Součástí osvojování si základů etických a morálních hodnot je i vedení pedagogických pracovníků, ale v první řadě rodičů, k samozřejmému vnímání sociokulturních odlišností a příprava na život v multikulturní společnosti (o multikulturní perspektivě v MŠ více viz přílohu č. 3). Příloha obsahuje tabulku a grafy ukazující situaci v mateřských školách, které jsou provozovány a zřizovány Městkou částí Praha 10. Ostatní nestátní zařízení svá data o národnostním složení neposkytují, nebyla proto v grafickém znázornění zohledněna.

3. Metodika projektu a zkoumaný vzorek

Před zahájením samotného projektu byla vybraná mateřská škola oslovena a po konzultaci s ředitelkou paní Mgr. Renatou Nedvědovou byla zvolena třída předškolních dětí, na kterou je zaměřeno i téma diplomové práce. V teoretické části práce je blíže charakterizována vybraná věková skupina i důvody, které mne vedly k tomu, spolupracovat právě s tímto souborem. Ve třídě bylo 28 dětí (rozdělené do dvou skupinek), které byly paní učitelkou informovány o mém zájmu se s nimi na stanovené téma sejit a pohovořit.

Místem šetření pak byla výše uvedená mateřská škola nedaleko mého bydliště. Jedná se o mateřskou školu v ulici Rembrandtova, zřízenou Městskou částí Praha 10 a fungující již od roku 1961. Zde probíhalo setkání s vybranou předškolní třídou a to vždy v předvánočním období, ke kterému se téma vztahuje.

Pro obě vybrané skupiny předškolních dětí byla zvolena metoda dotazování, kterému předcházelo vyprávění příběhu s kontrolními otázkami, aby tak bylo patrné, zdali děti příběhu rozumí. Dále následovala diskuse, která byla zaznamenána, a děti v návaznosti na uvedené téma kreslily obrázky. Jako pomůcka byl použit keramický betlémek, který je dětem známý. Vzhledem k předvánočnímu období pak došlo i ke společnému zpěvu vánočních koled. Celkově se jednalo o setkání přibližně na 40 minut.

Tímto způsobem byla shromážděna primární data, která jsou dále v práci analyzována a vyhodnocena.

4. Projekt „Etický apel Vánoc“

Setkání proběhlo dne 15. prosince 2011 v 9:30 hod ve třídě předškolních dětí v celkovém počtu 28. Vzhledem k velkému počtu byly děti rozděleny na dvě skupinky, se kterými se lépe dá diskutovat a snadněji zaznamenávat informace.

Na začátku jsem byla představena paní učitelkou s tím, že si s nimi jdu povídat o Vánocích. To děti uvítaly, na setkání se těšily a byly zvědavé. po pozdravu jsme si všichni společně sedli na zem. Představila jsem se jim jménem a seznámila je s tím, o čem si budeme v následujících chvilkách povídat (viz přílohu č. 1). Jako vizuální pomůcku jsem s sebou přinesla malý keramický betlém, který si děti začaly prohlížet a počalo dotazování. Děti zkoušely pojmenovat jednotlivé postavy v betlémku (Sv. rodina, Tři králové) a hledat společné znaky. Následovaly otázky na dárky, které by, stejně jako postavy Tří králů,

Ježíškovi děti chtěly dát. Případně, co si děti myslí, že Ježíšek dostal. Pak se otázky přesunuly k tomu, co by děti samy chtěly dostat a co by ony samy jako dárek mohly dát. Dále byly dotázány, co vše může být dárkem (hmotné, nehmotné věci).

Po rozpravě byly děti vyzvány, aby svá přání k Vánocům a to, co by daly svým blízkým nakreslily. Po nakreslení obrázků (viz přílohu č. 2) děti říkaly, co vytvořily. Pak se povídání stočilo na to, kde se vše odehrává - na rodinu. Byl vyzdvižen fakt, že je dobře, že jsme obklopeni svými blízkými, ale nutno myslet i na to, že ne všechny děti mají to štěstí. Důraz kladen na to, být za to rád a umět to vyjádřit právě před svou rodinou a svými blízkými. Ne jenom dárkem, ale i milým slovem. A nejen ve vánočním čase.

V závěru setkání byl obsah setkání stručně shrnut a zopakovaly se hlavní etické apely:

- vzájemné obdarovávání (obdarovávání, které nesměřuje jenom k mé osobě, ale především já jsem tím, kdo obdarovává, a to nejen v rámci rodiny, ale i vůči potřebným)
- setkání s rodinou a blízkými lidmi (vánoční čas je dobou sdílení, soudržnosti, možností vidět své blízké)
- solidarita s těmi, co jsou sami (důraz na utváření porozumění pro ty, kteří nemohou být se svou rodinou, mají hlad nebo jinak strádají)
- budování a udržování hezkých vztahů ve svém okolí (vánoční čas a vzájemné obdarovávání napomáhá k budování lepších vztahů – lidé jsou v tomto čase sdílnější, existuje větší vzájemnost, lidé jsou pozitivním vztahům nakloněni – někdy se rodiny usmíří na vánoce – ukázání dětem, že existuje čas v kterém, se dějí divy i ve vztazích)

Čtenář pozná, že se nejedná o typické apely, tak jak je známe z výuky etiky, nicméně se domnívám, že u předškolních dětí lze rozvíjet určitou ranou formu etického uvažování. Klasická dualita dobré a zlé a volba dobrého, byla v tomto případě převedena na podtéma obdarovávání – ve smyslu, dobré je dárky dostávat a zlé je dárky nedávat, tj. nebýt solidární. To se vztahuje nejen na své nejbližší, ale i na ty, které třeba neznáme, ale o kterých víme, že existují a že mají nějaká trápení. I těm, kteří trpí musíme pomáhat a nesmíme k nim být lhostejní. Právě ve vánočním čase, v kterém se snoubí křesťanská a česká tradice i rodinný vzájemnost a štědrost, má v sobě podle mého názoru i tichý morální apel, který se stává o to zvučnější v této době, která je orientovaná materialisticky, ve které se ztrácí odpovědnost za bídu druhých i štědrost vůči svým nejbližším.

Nakonec jsme s dětmi chytli za ruce, vytvořili kruh a společně si zazpívali koledu. Připomněli jsme si, že zpěv vánočních písní je také hezkou odměnou a poděkováním Ježíškovi za dárky. Společně jsme vzpomněli i na ty, kteří nikoho, kdo by je obdaroval, možná nemají a popřáli si navzájem krásné Vánoce. Po poděkování z mé strany dětem byla rozdána sladká odměna. Poté následovalo druhé setkání s totožným průběhem.

5. Výstupy a shrnutí projektu

- všechny děti znaly postavy z ukazovaného betlémku, některé znaly i Tři krále jménem (z toho usuzuji, že na vánoční témata si děti s pedagogy povídaly)
- nedá se však jednoznačně tvrdit, že děti pochopily, že se jedná o rodinu ve známém modelu matka-otec-dítě (Marie, Josef, Ježíšek)
- jako dárek Ježíškovi převládalo ovoce (16), čokoláda (6), zavinovačka (3), oblečení (2) a jako zajímavost jedno z dětí uvedlo i kadidlo, zde však jako „kadítka“ (z ovoce byly jmenovány různé druhy, jablíčka, jahody, pak sladkosti – potraviny spojené s vánočními svátky)
- při dotazování se ukazuje, že se děti velmi často v odpovědích ovlivňují, čekají, co na otázku odpoví aktivnější děti, pak to často opakují
- v dotazu na hmotné a nehmotné dárky je pro děti obtížné rozlišit, co lze dát nehmotného, ale nakonec navrhly, že budou hodné a budou doma pomáhat (tyto odpovědi byly trochu s dopomocí, bylo pro ně složité pochopit, že i čin či požadované chování může být bráno jako dárek)
- všechny děti chtěly kreslit dárky, projevily velmi aktivní přístup (na tom se ukazuje, že téma dárků a vzájemného obdarovávání je pozitivní a všemi přijímanou skutečností a lez ji tedy rozvíjet komunikačně i filosoficky)

Z dárků *pro sebe* převládalo: snowboard, lyže (8), plyšové hračky (6), panenka (6) a meč (2), dinosaur (2), robot (2), nákladák – auto (2). Z dárků *pro rodiče* bylo nejvíc zastoupeno: šperky – řetízek, prstýnek (7), knížky (5), oblečení (4), auto (3), lyže (3), meč (2), květina (2), čokoláda (2).

- v odpovědích se tak často odrážely i vlastní tužby (meče), ale asi i doma diskutovaná témata (auto). Zde by se dalo spekulovat, že hodnotné dárky

souvisí s ceněnými věcmi ve společnosti nebo se jedná pouze o to, že se o těchto dárcích doma více hovoří.

- jako zajímavý se ukázal model propojení více prvků do povídání, kromě rozhovoru i zapojení vizuálních pomůcek (betlémek), zpěvu, malování a v neposlední řadě i sladká odměna
- v rozpravě na obrázky děti chápaly, že je hezké dárky dávat, ale je důležité i dárky rozdávat a dělat tak blízkým radost. Zde se ukázalo, že jedno z dětí jezdí s rodiči před Vánoci dávat dárky a „malé oblečení“ dětem, které jsou „samy“. Z následného rozhovoru pak vyplynulo, že se jedná o kojenecký ústav nebo dětský domov. Ostatní děti na to nijak nereagovaly.
- při povídání na téma rodiny a společného trávení vánočních svátků se objevovaly komentáře ukazující klima v rodině (tatínek s námi není, rodiče jsou rozvedení, babičku už nemáme apod.). Ostatní děti na to nijak nereagovaly. Buď to pro ně není nová informace, nebo ji neberou za důležitou a ovlivňující jejich vlastní rodinu.
- ačkoliv mezi dětmi byli i cizinci (Ukrajina, Vietnam), místní zvyky znaly a neměli ani tendenci své vlastní zvyky jakkoliv přibližovat
- O Vánocích si děti povídají ve školce (koledy, zvyky a tradice), ale i doma
- třebaže bylo patrné, že některé z nich na existenci Ježíška jakožto toho, kdo dává dárky nevěří, tuto představu před ostatními nezpochybňovaly
- po celou dobu děti jevily zájem o dané téma, aktivně se zapojovaly a udržovaly pozornost
- děti si vzpomněly na diskusi a slibovaly zazpívat Ježíškovi za dárky koledu

Závěrem lze konstatovat, že konkrétní etické apely děti vnímají v kontextu nějakého příběhu mnohem snadněji nežli samostatné pojmy. To odpovídá i jejich morální vyspělosti a především předškolními vývojovému období. V tuto dobu jsou děti vnímavější prostřednictvím her, fantazie a právě příběhů. Bez ohledu na různé etnické pozadí dětí je téma Vánoc společné, odpovídá běžným českým zvykům a tradicím. Mateřská škola ve svém vlastním vzdělávacím programu se tématu věnuje poměrně obsírně, důležitá a primární je však průběžná diskuse a práce s dětmi v rodině.

Fakt, že si děti v závěru dokázaly vzpomenout na probíraná témata a slíbily, že zazpívají za dárky Ježíškovi má vcelku zásadní význam. To, že jsou ochotné si vzpomenout

na toho, komu se obvykle nic nedává je velmi podnětné. Doufejme tedy, že si děti vzájemné obdarovávání vzaly (minimálně během našeho setkání) k srdci. Navíc je zde ještě jeden aspekt, kdy tímto děti překonávají svůj vrozený a pro tento věk obvyklý a v literatuře často deklarovaný egocentrismus.

Etická výchova ve školách má tím pádem bezpochyby své místo, ačkoliv není přímo explicitně vyučována. V předškolním období je dítě jaksí na počátku své cesty etického uvažování a diskuse na stanovená témata je na této dráze může doprovázet a pomáhat jim se eticky a odpovědně orientovat ve společnosti.

Ze setkání plyne i fakt, že jak pedagogové, tak rodiče a v neposlední řadě i děti zájem o tato témata vykazují. Lze proto do budoucna uvažovat o přípravě podobných témat, vybraných s ohledem na morální apely, zapojit je do příběhu a zkusit nabízet rozvíjení dialogu s předškolními dětmi s eticko-kulturně-náboženským přesahem každodenních situací dítěte. Dalším výsledkem by do budoucna mohlo být i vytvoření konkrétního výukového materiálu, který by mohl sloužit k širšímu využití v mateřských školách.

Podobné tématické, konkrétně filosofování a teologizování s dětmi, se věnuje kapitola z knihy *Souměrná komunikace? Filosofie a teologie ve třídách napříč Evropou*. Příspěvek se věnuje české vánoční tradici na úrovni kulturní, rodinné a náboženské. Uvádí tradici do historického kontextu i současného vývoje pojetí postavy Ježíška jako malého dítěte, chlapce a muže. Srovnává „hlavní postavy“ Vánoc, co do pojmenovávání, a hovoří o vlivu východních i západních tradic na tato označení.⁴⁰

Je tedy patrné, že etická výchova a podobná tematika je předmětem nejen české, ale i zahraniční literatury a dozajista by našla své uplatnění i v našich předškolních zařízeních.

⁴⁰ (srov.) BRAVENÁ, Noemi in KRAFT Friedheim, ROOSE, Hanna, BÜTTNER, Gerhard. *Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum: RPI, 2011. ISBN 978-3-936420-38-8

IV. ZÁVĚR

V závěru své diplomové práce se v návaznosti na uvedené informace zamýšlím, jaké návrhy a doporučení z vytvořeného plynou. Práce si vzala na cíl seznámit se se základními pojmy vzdělávání předškolních dětí v etice a popisuje tak uvedené termíny v kontextu etiky a morálky tohoto období. Stručně ukazuje morální vývoj usuzování u stanoveného předškolního období, jeho možnosti i limity. Meze jsou víceméně stanoveny předpoklady dítěte k etickému uvažování. Z výše uvedeného pak vyplývá, že předškolní věk je jednoznačně pod vlivem heteronomní morálky, která dítěti v tomto období zprostředkovává morální usuzování. Děti jsou v morálním jednání závislé na pravidlech jim stanovenými a podle nich se řídí. Zpravidla je však nutné, aby v dané situaci byl někdo dospělý (autorita), kdo jim pravidla dává a zasazuje do širšího kontextu společnosti. Zároveň jsou silně ovlivňovány klimatem rodiny a normami a modely převzatými právě z nejbližšího okolí. Mateřská škola zde hraje víceméně socializační a doplňkovou vzdělávací a výchovnou funkci, primární je rodina. Nicméně to neznamená, že by předškolní zařízení měla rezignovat na možnost být místem, kde se děti o morálních či etických tématech mohou s pedagogy diskutovat. Tak jak to bylo doloženo na mém výzkumu.

Pohled na výuku etiky u předškolních dětí optikou Starého a Nového zákona přineslo zajímavé zjištění. Děti jsou naše budoucnost a měla by jim být věnována zvláštní péče. Předávání hodnot z pokolení na pokolení zajišťuje kontinuitu mezigeneračního dialogu a uchovávání osvědčených etických principů. Jedním z pravidel, které se objevuje prakticky ve všech vyspělých kulturách a které si naše kultura spojuje především s Ježíšem je tzv. Zlaté pravidlo (Lk 6, 31). V aplikaci na téma celé práce a konkrétně projektu etického apelu Vánoc lze zobecnit skutečnost, že pokud chceme dárky dostávat, měli bychom dárky také dávat. ne však z vypočítavosti, ale především proto, abychom svým blízkým udělali radost a tím jim dokázali, že je máme rádi.

Přínos diplomové práce pak spatřuji i v porovnání vzdělávacích strategií předškolního vzdělávání. Na jedné straně té tradiční, reprezentované přístupem Jana Amose Komenského a na druhé straně té současné zastoupené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní výchovu z roku 2004. Ze vzájemného srovnání plyne, že Komenského pojetí časem nezastaralo a nadále je aktuální. Dokonce lze konstatovat, že v některých etických apelech je mnohem důslednější. Například vztah ke starším, výzvy k jejich respektování a pomáhání jim by i dnes našly své posluchače.

Pochopitelně jeho přístup nezachycuje témata současnosti (ekologie, doprava, sport, internet apod.). Na druhou stranu oba výchovné plány v zásadě nerozlišují mezi morálkou a etikou a tato oblast je zde uváděna v poměrně obecných intencích. Tato skutečnost opět otevírá prostor pro případné posílení etické výchovy u předškolních dětí. Optimální je vyprávění příběhů, hrou a fantazijní formou s vyzdvížením a opakováním nejdůležitějších momentů. Zde může mateřská škola jít vlastní, alternativní cestou a začlenit tyto cíle do rámci svých školních vzdělávacích programů. Zajisté je tato možnost výzvou pro samotné pedagogy, na jejichž bedrech by případná „etická výchova“ v důsledku spočívala.

V nedávné době byla na podobné téma vedena odborná i laická diskuze. Zvažovalo se zavedení přímo etické výchovy do vzdělávacích osnov základních škol. Debaty na toto téma však zatím utichají, takže jejich případný vliv na předškolní vzdělávání nelze zohlednit. Etická výchova je od roku 2010 začleněna do Rámcového vzdělávacího plánu pro základní školy jako nepovinný vzdělávací okruh. Jedná se o doplňující obor, který rozšiřuje stávající povinný obsah. To se však sledované oblasti předškolního vzdělávání netýká.

Každopádně lze uvést, že by tím předškolní vzdělávání v etické oblasti měla spíše charakter pre-etické výchovy. Tu do jisté míry zprostředkovávají ve vybraných případech místní sbory a kostely, které s nabídkou podobně zaměřených „kurzů“ v rámci katechetiky přicházely, přicházejí a doufejme, že i přicházet nadále budou.

Součástí praktické části práce je i přehled počtu dětí v předškolním vzdělávání s ohledem na jejich státní příslušnost. Toto kritérium bylo uváděno pro podporu argumentu o mezikulturním dialogu. Z uvedených tabulek a grafů však vyplývá, že podíl dětí jiné než české národnosti tvoří pouze marginální podíl mezi ostatními dětmi. V průměru se jedná zhruba o 3,4% podíl, což se v celkovém počtu dětí příliš neprojevuje. Nicméně trend se může vyvíjet směrem k nárůstu tohoto podílu a to dává prostor k případnému zohlednění multikulturality v předškolních zařízeních. V kontextu diplomové práce se jedná o okrajové téma, kdy dopředu nebylo zcela patrné, jak velký podíl dětí s cizí státní příslušností (případně jiné kulturní tradice) se ve vzorku objeví a jaký vliv to bude mít na pojetí projektu a hledání relevantních témat pro případná další setkání s dětmi. Pokud by podíl byl signifikantní, bylo by vhodné multikulturalitu více zohlednit a věnovat se například tématům mezikulturního či mezináboženského dialogu.

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na konkrétní projekt „Etický apel Vánoc“, který byl realizován v průběhu minulého roku v mateřské škole v místě, kde žiji. Vstřícnost a ochota pedagogického personálu mi umožnila s předškolními dětmi pracovat a na

stanovené téma se s nimi setkat. Formou povídání a kladení otázek se děti dostaly k hlavním apelům etiky Vánoc, které byly stanoveny s ohledem na jejich věk. Stěžejními body pak bylo uvědomění si vztahu mezi dávat a přijímat, rodinné vztahy a setkávání se s rodinou ve vánočním období. Otázkou zůstává, jak jsou děti schopny přiblížené apely posilovat a začleňovat do svých přirozených návyků bez vhodného rodinného klimatu a případnou předškolní výchovou.. Děti na místě chápou, co je správné a co špatné, ale není zcela jisté, co v jejich myslích nadále přetrvává. Na příkladu dítěte, které s rodinou jezdí obdarovávat jiné děti lze ale vyzdvihnout, že v něm tato skutečnost zanechala vzpomínku, kterou v diskuzi uplatnilo. Ačkoliv tato informace zůstala víceméně bez odezvy, ostatní děti ji slyšely a příště takových dětí bude třeba více.

Projekt navazoval na teoretickou část a měl ukázat, zdali je předškolní dítě schopno se učit etice. Nelze však dospět k jednoznačnému závěru a návrhu k zavedení samostatného výchovného a vzdělávacího cíle zaměřeného výhradně na etiku tak jak tomu je například ve vzdělávacím programu pro základní školy. Tam je etická výchova pouze nepovinná. Vhodnou úpravou by bylo možné toto téma přepracovat tak, aby tento důležitý obor mohl sloužit již v předškolním období jako součást vzdělávacích programů v mateřských školách. Doporučením je posílení stávajících struktur vzdělávací strategie v oblasti interpersonálních a sociálních kompetencí.

Osobně jsem s realizací projektu spokojena, děti ze školky si mne dodnes pamatují, když tam jdu pro své děti. Dokonce se jich pár ptalo se, zda ještě přijdu na “to povídání.” To považuji za pozitivní účinek našeho setkání i to, že děti tato témata zajímají a jsou schopna své pre-etické uvažování i nadále rozvíjet.

V. SEZNAM LITERATURY

TIŠTĚNÁ MÉDIA:

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0917-5.

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-26038-1.

BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero aneb deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, 2008. ISBN 978-80-7255-177-4.

BIBLE, *Písmo svaté Starého i Nového zákona*. Ekumenický překlad, Praha: Česká biblická společnost, 1995. ISBN 80-85810-07-7.

BONHOEFFER, Dietrich. *Etika*. Praha: Kalich, 2007. ISBN 978-80-7017-047-2.

FARRELL, Ann. *Ethical Research with Children*. London: Open University Press, 2005. ISBN 10-0335-21650

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7171-154-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HOLUB, Josef a Stanislav LYER. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha: SPN, 1978. ISBN 80-04-23715-0.

JONAS, Hans. *Princip odpovědnosti*. Praha: OIKOYMENÉH, 1997. ISBN 80-86005-06-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992.
ISBN 80-7071-492-7.

KRAFT Friedheim, ROOSE, Hanna, BÜTTNER, Gerhard. *Symetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum: RPI, 2011. ISBN 978-3-936420-38-8

KRAUS, Jiří a kolektiv. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2005.
ISBN 80-200-1351-2.

LIGUŠ, Ján. *Náboženská výchova a výuka*. Brno: L. Marek, 2005. ISBN 80-86263-59-2.

LIGUŠ, Ján. "Takových je království Boží" - Mk 10,14. in Theologická revue: Husitské teologické fakulty UK v Praze. 1992, roč. 63, č. 3.

LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor, 2007. ISBN 978-80-7260-184-4.

LOCHMAN, Jan Milíč. *Desatero: Směrovky ke svobodě*. Praha: Kalich, 1994. ISBN 80-7017-828-0.

MAĐAROVÁ, Adriána. *Náboženská výchova a morálny rozvoj detí mladšieho školského veku*. Banská Bystrica, 2011. Dizertační práce. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

NEFF, Vladimír. *Filosofický slovník pro samouky: neboli Antigorgias*. Praha: Družstevní práce, 1948. ISBN není uvedeno.

SMAHEL, Rudolf. *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1997.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program: pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon, 1993. ISBN 80-7113-058-3.

STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *Teologie pro začátečníky*. Praha: Husitská teologická fakulta, 2004. ISBN 80-246-0816-2.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

INTERNETOVÉ ODKAZY:

KALENSKÁ, Kateřina. Co se děje v psychice předškolního dítěte?. In: Wwww.meredit.cz [online]. ISSN 1802-7601, 2008 [cit. 2012-05-28]. Dostupné z: <http://www.meredit.cz/content/view/227/75/>

Spisovatelé. Spisovatele.cz [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.spisovatele.cz/jan-amos-komensky>

VI. SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1 – Vztah mezi stádii užívání a uvědomování si pravidle podle J. Piageta

Tabulka č. 2 – Absolutní a relativní počty cizinců v mateřských školách Prahy 10

Graf č. 1 – Národnostní složení dětí v mateřských školách v Praze 10 za rok 2009

Graf č. 2 – Národnostní složení dětí v mateřských školách v Praze 10 za rok 2010

Graf č. 3 – Národnostní složení dětí v mateřských školách v Praze 10 za rok 2011

VII. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – projekt „Etický apel Vánoc“ prezentovaný v MŠ Rembrandtova

Příloha č. 2 – obrázky dětí s námětem vánočních dárků

Příloha č. 3 – tabulka a grafy ukazující národnostní složení v mateřských školách v Praze 10

MODERNÍ ETIKA U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

setkání č. 1 - ETICKÝ APEL VÁNOC

Datum, čas: 15. prosince 2011, 9: 30 hod (doba trvání cca 40 minut)

Místo: Mateřská školka Rembrandtova, Praha 10

Adresáti: předškolní třída, 28 dětí ve věku cca 6 let

Pomůcky: malý Betlémek na ukázkou, papíry, tužky, sladká odměna

ÚVOD

- představení se
 - účel setkání - Vánoce, povídání, zpívání, malování
- aktivita - společná písnička - koleda

HLAVNÍ TÉMA

A) prohlížení doneseného Betlémku, zkusme pojmenovat osoby, nejen Sv. Rodiny, ale i Tří Králů - ti přinášejí Ježíškovi dárky
otázky např.

- co myslíte, že J. dostal?
- co byste mu daly vy?
- co vše může být dárek? (hmotné, nehmotné)
- kdo všechno si dává dárky?
- co vy si přejete k Vánocům od rodičů?
- co byste daly vy jim?

aktivita - nakreslete na jeden papír, co chcete dostat a co byste komu daly
shrnutí - přijímat i dávat

B) kde si dárky budete rozdávat? domov=rodina

aktivita - diskuse : ne všichni mají to štěstí mít rodinu

: být za to rád ale umět to i vyjádřit (např. dárkem či to říct)

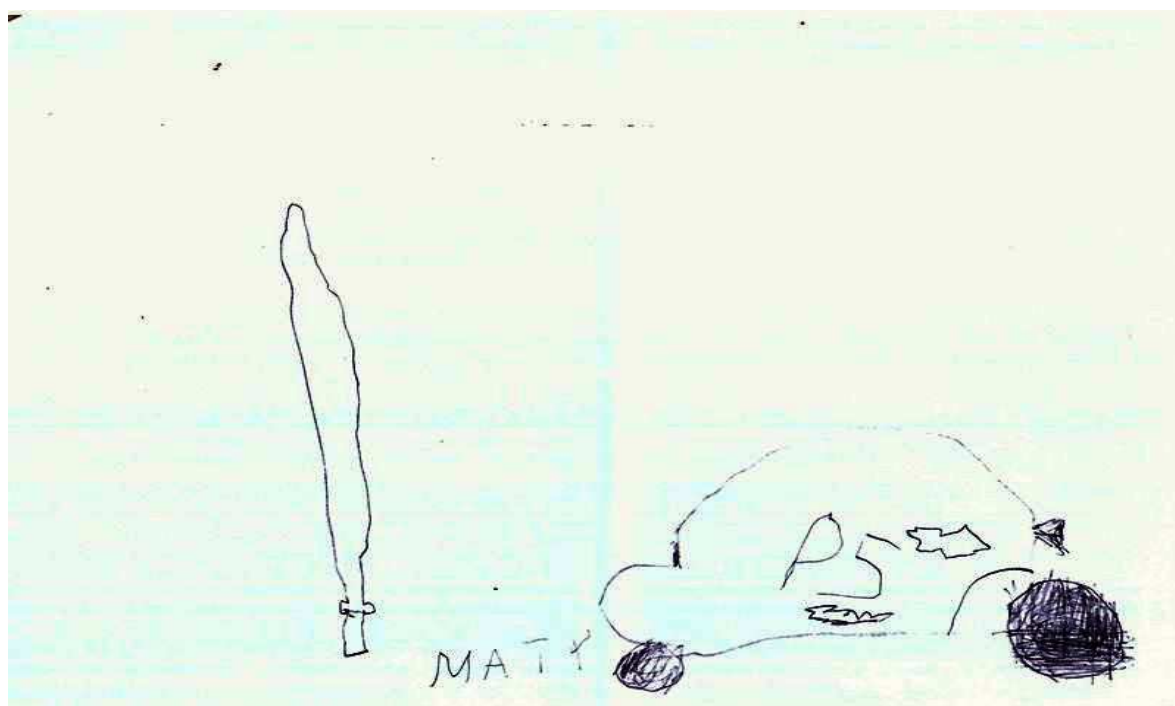
: vztahy v rodině, být na sebe hodní nejen o Vánocích

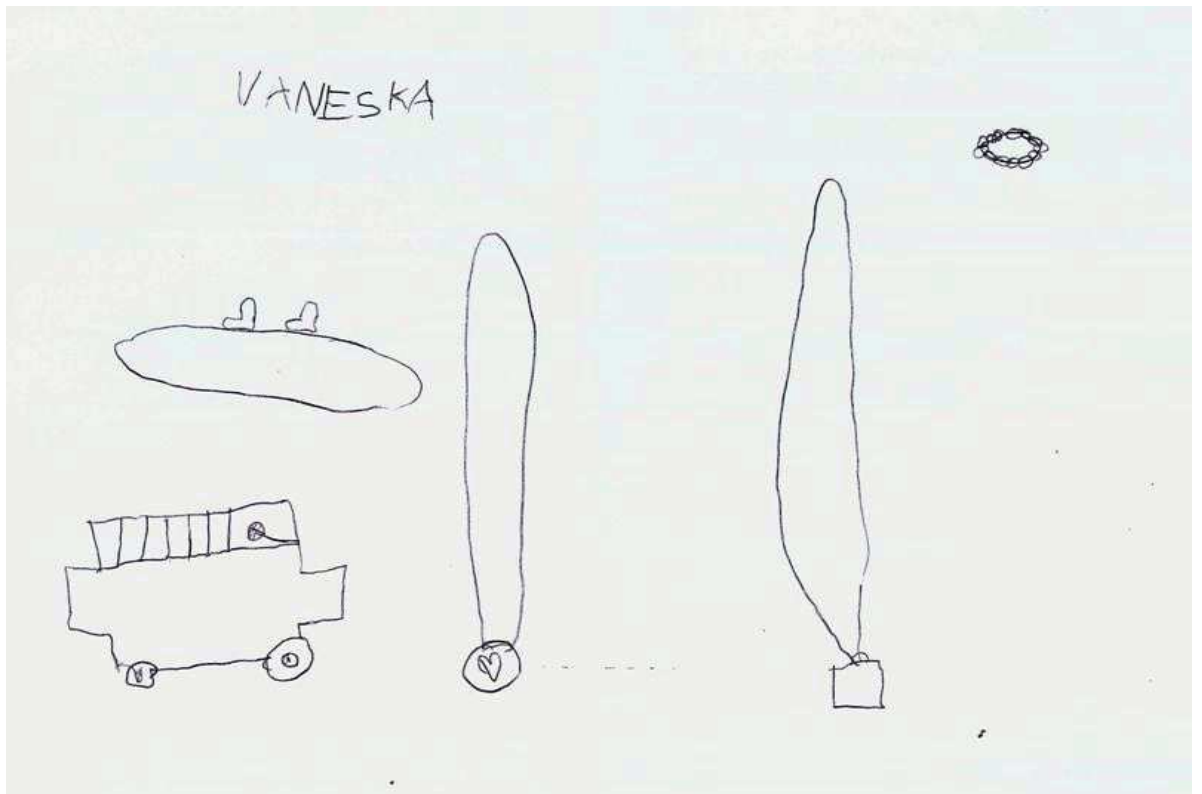
shrnutí - být rád za to, že máme kolem sebe rodinu

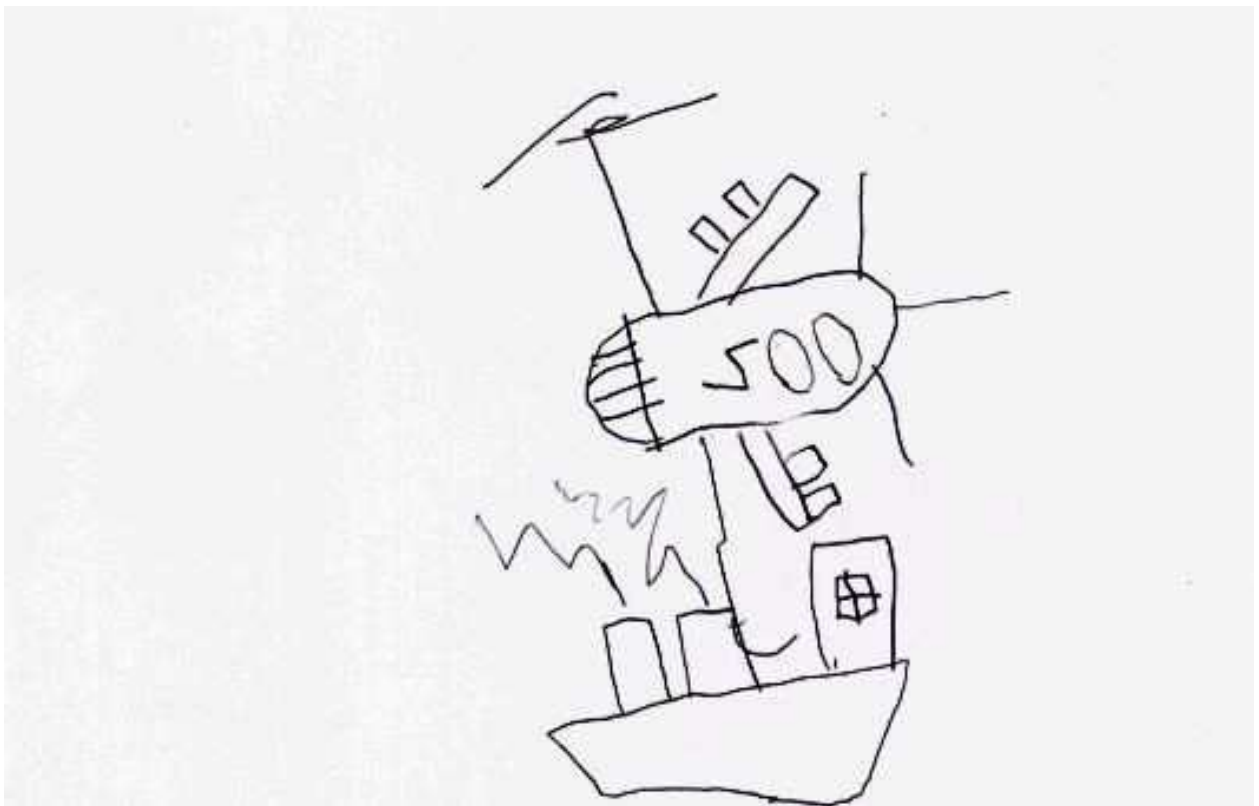
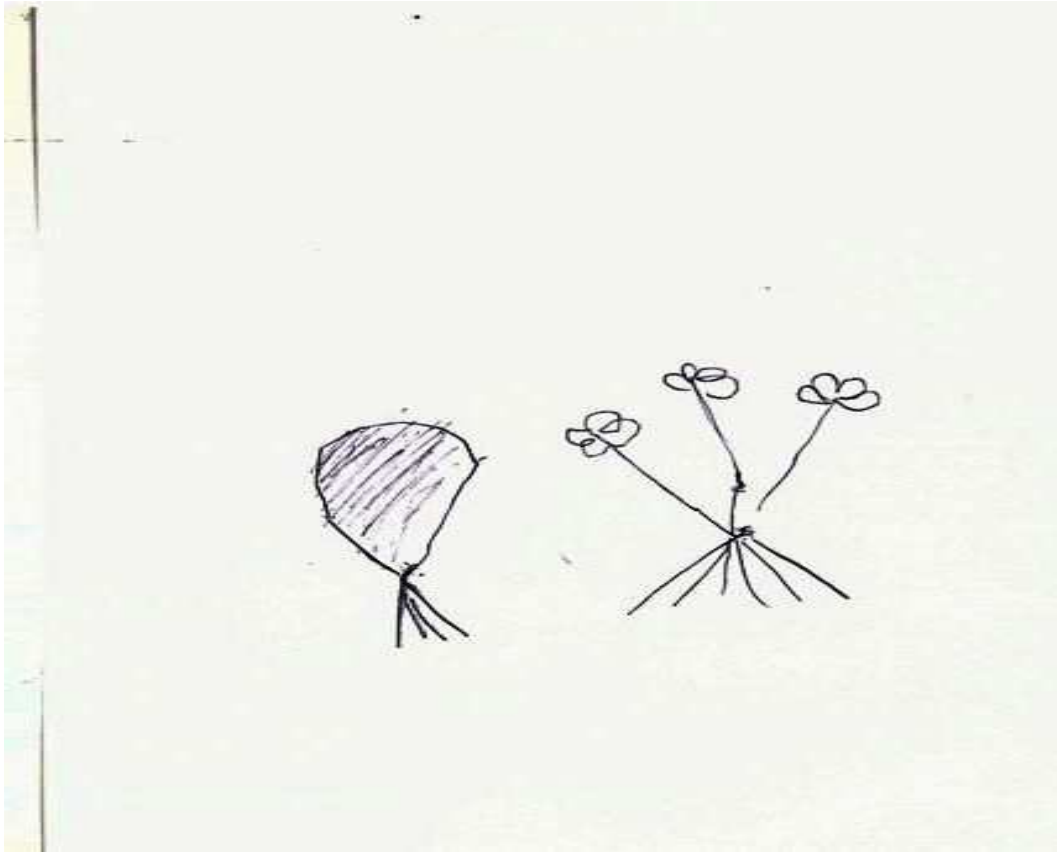
ZÁVĚR

- shrnutí a zopakování morálních apelů (vzájemné obdarovávání, setkávání, solidarita)
 - povídání - otázky a odpovědi
- aktivita - chytíme se dokolečka za ruce a něco si společně přejeme -
společné přání má velkou sílu
- poděkování a rozloučení

Příloha č.2







Příloha č.3

Na podporu svých slov o multikulturalitě mohu uvést údaj o počtu cizinců v mateřských školách na Praze 10 za poslední tři roky (2009, 2010, 2011). Podrobnější počty a strukturu dětí s cizí státní příslušností ukazuje níže uvedená tabulka.

Tab. č. 2 Absolutní a relativní počty cizinců v mateřských školách Prahy 10

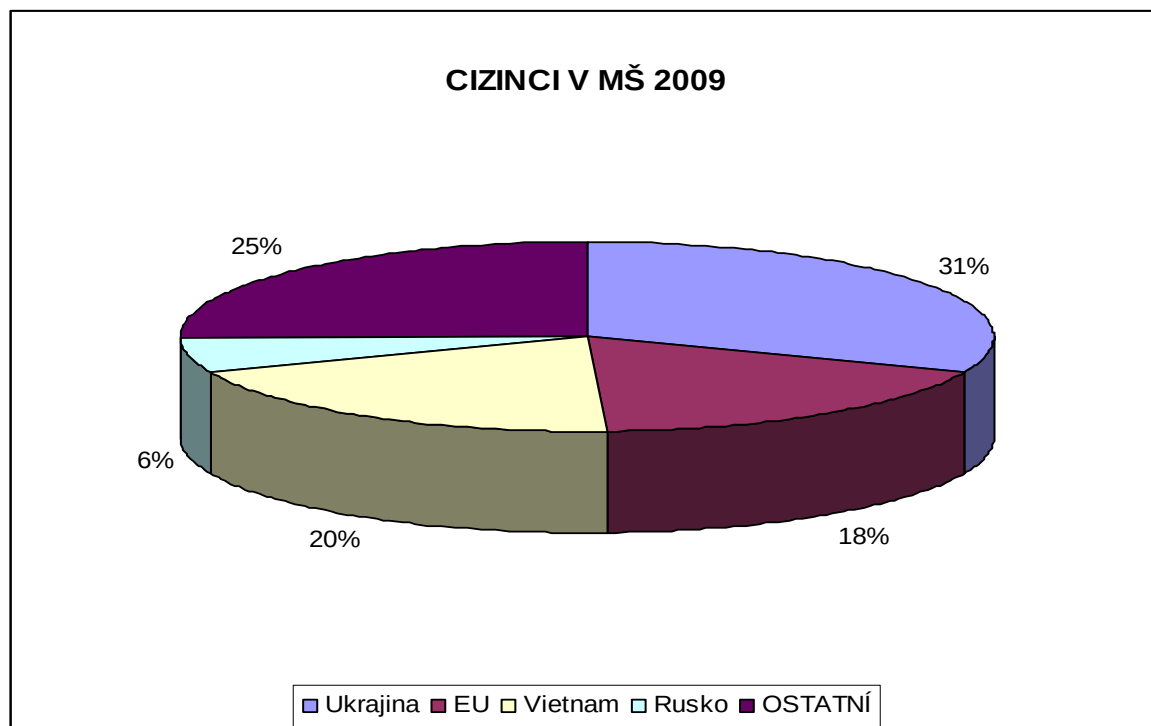
rok	počet dětí celkem	z toho cizinců	podíl v %
2009	2492	71	2,84
2010	2575	100	3,88
2011	2631	91	3,45

Zdroj: Úřad Městské části Praha 10, odbor školství

Z tabulky vyplývá, že celkový počet dětí se ve stanoveném období zvyšoval. Počet dětí s cizí státní příslušností měl maximum v roce 2010. V procentuálním vyjádření je však rozdíl mezi roky 2010 a 2011 poměrně zanedbatelný. Teprve z delší časové řady a více údajů by se statistickými metodami mohlo určit více. Pro naše potřeby však jsou tyto údaje dostačující.

Následující grafy ukazují strukturu v národnostním složení dětí s cizí státní příslušností v mateřských školách na Praze 10.

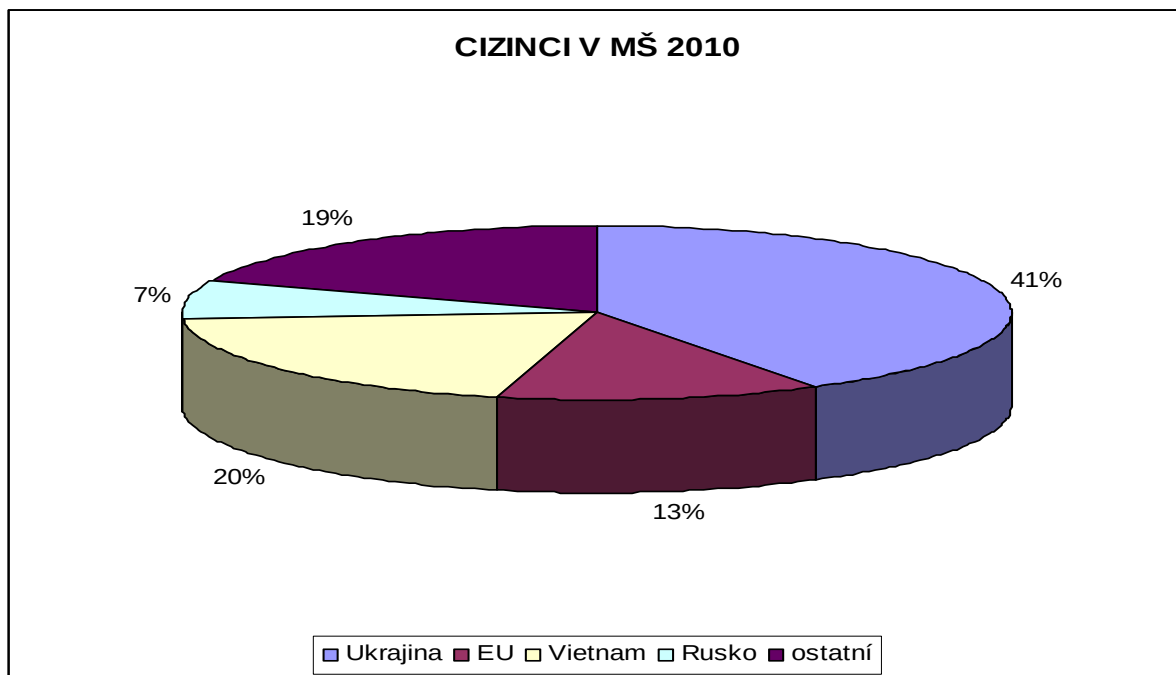
Graf č.1 – Národnostní složení dětí v mateřských školách v Praze 10 za rok 2009



Zdroj: Úřad MČ Praha 10, odbor školství

Graf č. 1 znázorňuje největší národnostní skupiny v mateřských školách v Praze 10. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou děti z Ukrajiny, následovány blíže nespecifikovanou skupinou dětí se státní příslušností ze zemí Evropské unie. Na třetím místě jsou pak děti z Vietnamu a nakonec děti z Ruska. Z tabulky č. 1 je patrné, že dětí cizinců v roce 2009 bylo celkem 71. Graf zpracoval pouze největší skupiny zastoupené ve struktuře dětí.

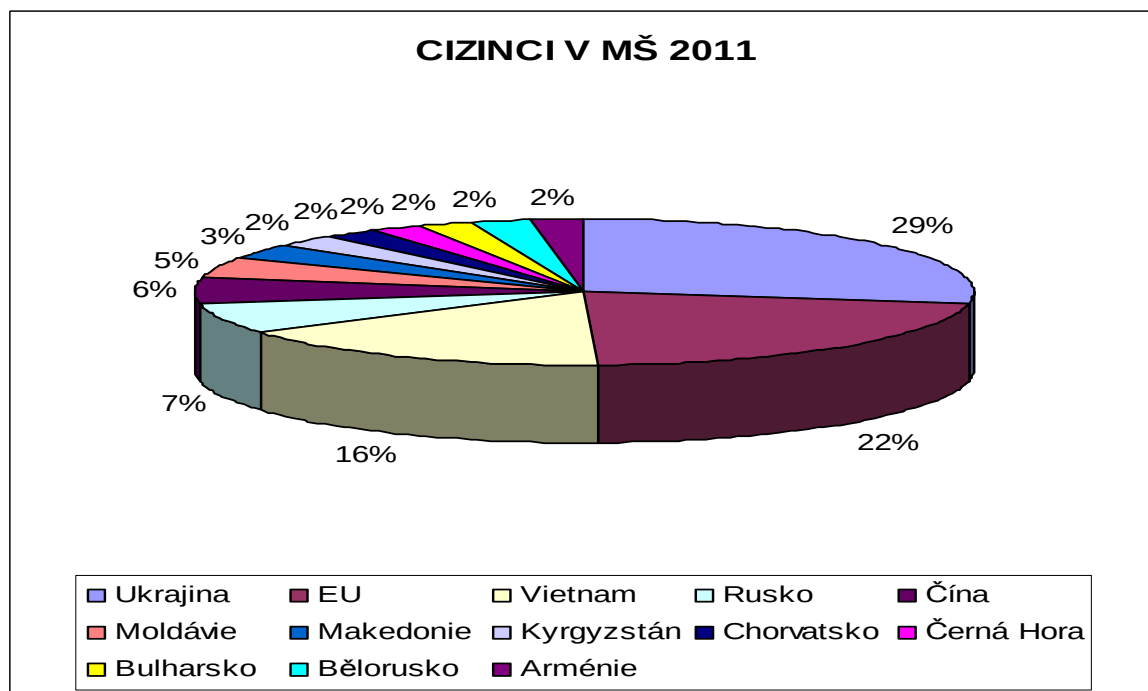
Graf č.2 – Národnostní složení dětí v mateřských školách v Praze 10 za rok 2010



Zdroj: Úřad MČ Praha 10, odbor školství

Graf č.2 ukazuje výrazný nárůst dětí z Ukrajiny, stabilitu počtu dětí z Vietnamu a mírný pokles dětí ze zemí Evropské unie. Z celkového počtu 100 dětí cizí státní příslušnosti v absolutních hodnotách se však ukazuje mírný nárůst z Vietnamu a Ruska. Tento rok je uváděn nejvyšší počet dětí cizinců vůbec (viz tabulku č.1).

Graf č.3 – Národnostní složení dětí v mateřských školách v Praze 10 za rok 2011



Zdroj: Úřad MČ Praha 10, odbor školství

Z grafu č.3 je patrné, že nejvyšším podílem jsou opět zastoupeny děti z Ukrajiny, následovány nerozlišeným podílem dětí ze zemí Evropské unie. Zde pak dochází oproti předchozím rokům k mírnému nárůstu. První trojici pak uzavírá podíl dětí z Vietnamu srovnatelný s hodnotami z roku 2009. Ostatní podíly jsou již méně zastoupeny, ale pro lepší představu o národnostním složení jsou v legendě grafu uvedeny.